



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Bonnie Axer

**Todos precisam saber ler e escrever: uma reflexão sobre a Rede de  
Equivalências da Alfabetização na Idade Certa**

Rio de Janeiro

2018

Bonnie Axer

**Todos precisam saber ler e escrever: uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da  
Alfabetização na Idade Certa**

Trabalho apresentado no Exame de Conclusão do  
Curso de Pós- Graduação em Educação da  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro como  
requisito parcial para a obtenção do Grau de  
Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A968 Axer, Bonnie.  
Todos precisam saber ler e escrever: uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na Idade Certa / Bonnie Axer. – 2018.  
241 f.

Orientadora: Elizabeth Fernandes de Macedo.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Alfabetização – Teses. I. Macedo, Elizabeth Fernandes de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.016

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Bonnie Axer

**Todos precisam saber ler e escrever: uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na Idade Certa**

Trabalho apresentado no Exame de Conclusão do Curso de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2018

Banca avaliadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo (Orientadora)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Profa. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Profa. Dra. Alice Casimiro Lopes  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço  
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

---

Profa. Dra. Maria Teresa Estebam do Valle  
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2018

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta tese à minha turma 11, que virou 21 e que hoje é a turma 31 do Ensino Fundamental. Eles estão comigo há três anos e por eles e com eles segui em frente. Mesmo quando já não tinha muita paciência, eles me seguraram. Turminha, consegui!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter guiado meus passos nesta jornada e por ter me dado a força necessária. Com ele segui, duvidei e permaneci na luta. Por mais prazeroso que seja, o doutorado também é muito doloroso, mas tal dor só é possível suportar se temos alguém que nos segure; Ele me segurou!

Agradeço aos meus pais e à minha irmã, tão queridos e presentes, pelo amor, por terem sempre acreditado em mim e por estarem sempre do meu lado. Sem eles não sou ninguém.

Agradeço ao meu marido Raphael, por todo o amor e o companheirismo, que foram fundamentais para eu seguir em frente quando tudo parecia impossível. Por ter aguentado todos os momentos de estresse e mesmo assim ter continuado a acreditar que era possível. Agradeço também à nossa Lulu (filha de quatro patas), que nunca reclamou de dividir o colo com os livros, cadernos e computador.

Agradeço aos grupos de pesquisa de que tenho o prazer e a sorte de fazer parte (grupo da Beth e grupo da Rita), por todos os conhecimentos trocados, pelas conquistas compartilhadas e pelas risadas fundamentais. Isso é pesquisa, não é bagunça não! Um especial agradecimento à Roberta, que, além de companheira de pesquisa, de perrengues e de vitórias, foi uma amiga sempre presente que muito me ajudou. Amiga, sua alegria mesmo na “baixa alcalina” fez toda a diferença nessa trajetória.

Às amigas que o doutorado fortaleceu e que foram fundamentais para viver as dores e delícias de ser uerjiana: Roberta, Jade, Rosalva, Phelipe, Guilherme Pereira, Lhays, Ana Paula, Cris, Juju, , Dafne, Nívea, Danielle, Maria Clara, Ranny, Cassandra, Guilherme Lemos, Débora, Nataly, Izabella, Luciana e Thais,. Amigos com quem dividi muitas angústias, questionamentos, teorias, risadas e muito aprendizado.

Agradeço à professora Elaine Constant por sempre me receber bem, por toda ajuda e por ter me apresentado um trabalho tão instigante com o PNAIC-UFRJ.

Agradeço ao CAP-UERJ, instituição que escolhi para mim e que de todas as maneiras possíveis me ajudou a enxergar que eu estava indo no caminho certo. Em especial agradeço à sempre parceira Andrea Fernandes e às amigas tão especiais que o CAP me deu e que hoje são especiais e prediletas no meu coração.

Agradeço também aos amigos da minha vida (patota e irmãos), aqueles que estão sempre comigo e que ouviram muitas das minhas lamentações, vibraram com as conquistas e sempre me deram muita força para seguir o caminho que escolhi.

Agradeço à Riiiiiiita, por tanto carinho, tanto conhecimento compartilhado, trocado e conquistado. Pelos “*feedbacks* apurados”, pelos toques, pelos puxões de orelha e por toda a confiança sempre. Quem tem Ritinha na vida precisa agradecer muito e tê-la sempre por perto #ficaadica.

E, por fim, mas jamais menos importante, agradeço à minha tão querida Beth, a estrela que sempre brilha, né?! Agradeço por tantas orientações e por não ter desistido de mim, mesmo quando ainda não estava “bem bonzinho”. Mas principalmente te agradeço, e sempre agradecerei, por ter mudado minha história e meu rumo na Educação. Obrigada por tudo mesmo, pelas ajudas, pelos conselhos, pelas orientações, pelos ensinamentos, pelos desafios, pelo modelo e pela confiança.

## RESUMO

AXER, Bonnie. **Todos precisam saber ler e escrever:** uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na Idade Certa. 2018. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A presente pesquisa possui como pano de fundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um acordo assumido pelos governos federal, estaduais e municipais para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Nesse sentido, esta tese dialoga com o campo do Currículo e com seus aportes teóricos mais recentes para problematizar o discurso da idade certa que constitui o PNAIC. Assim, serão articuladas aqui as discussões acerca da política curricular a partir da base teórica pós-estrutural do campo do Currículo, que o entende de forma discursiva, questionando as identidades e os posicionamentos fixos na produção curricular e não o engessando nos moldes culturais e conteudistas (LOPES; MACEDO, 2011; MACEDO, 2015; 2016). Com base em tal perspectiva teórica, traduzo ainda o PNAIC não apenas como programa de formação, mas fundamentalmente como política curricular; defendo que toda e qualquer produção curricular é sempre um processo contínuo de sentidos incompletos e em disputa. Com essa perspectiva, trago para o diálogo com o campo do currículo os campos da alfabetização e da avaliação e suas disputas de concepções que se fazem presentes também no PNAIC. Assim, a partir dos objetos de análise escolhidos nesta pesquisa – documentos orientadores e direcionados à formação dos professores alfabetizadores via Pacto – opero com o entendimento de tradução (DERRIDA, 2005) da política, de maneira a contribuir com a releitura do currículo com base nas contribuições pós-coloniais (BHABHA, 1998), compreendendo-o como enunciação cultural, linguagem, vivência e experimentação. O desejo de questionar o discurso da idade certa e seus desdobramentos – como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – é movido pelo afastamento que ele possui das defesas que a política em questão faz sobre o processo de alfabetização e ensino da leitura e da escrita. Portanto, a argumentação central da tese é a interpretação do PNAIC como política curricular que se constitui como rede de relações e equivalências; logo, uma rede política não definida em absoluto e movente, que envolve posições de poder sem uma determinação *a priori* e que é constituída provisoriamente, mas que acaba por produzir uma base curricular nacional para a alfabetização.

Palavras-chave: Currículo. Política. Rede. Alfabetização. Avaliação.



## ABSTRACT

AXER, Bonnie. **Everyone must read and write**: a reflection about the equivalence net of Literacy at Proper Age. 2018. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This research has as background the National Pact For The Literacy At Proper Age (PNAIC), an agreement made by the federal, state and municipal governments to ensure that all children are literate until the age of eight. In this sense, this thesis dialogues with the curriculum field and with the most recent theoretical contributions for then question on the right age discourse that constitutes the PNAIC. Thus, discussions about curricular policy will be articulated from the post-structural theoretical basis of the curriculum field, which will understand it in a discursive way, questioning the identities and fixed positions in curricular production and not by plastering it in the cultural and content formats (LOPES & MACEDO, 2011; MACEDO, 2015; 2016). Based on this theoretical perspective, also translates the PNAIC not only as an educational program, but mainly as a curricular policy and believing that any and all curricular production is always a continuous process of incomplete and disputed senses. With this perspective, I also bring to the dialogue with the field of curriculum, the fields of literacy and evaluation and their disputes of conceptions that are also present in the PNAIC. Thus, from the objects of analysis chosen in this research - orienting documents and directed to literacy teachers education via Pact – I work with the understanding of translation (DERRIDA, 2005) of politics, in order to contribute to the rereading of the curriculum from the post-colonial contributions (BHABHA, 1998), understanding it as cultural enunciation, language, experience and experimentation. The desire to question the discourse of the proper age and its unfolding – National Literacy Assessment (ANA) – is motivated by the distance that it has from the defenses that the policy in question does about the process of literacy and teaching of reading and writing. Therefore the central argumentation of the thesis is the interpretation of the PNAIC as a curricular policy that is constituted as a network of relations and equivalences, thus a political network not defined at all and moving, involving positions of power without an a priori determination and is constituted provisionally, but which ultimately produces a national curriculum for literacy.

Key words: Curriculum. Politics. Network. Literacy. Evaluation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Abrangência do PNAIC no Brasil. ....	15
Figura 2 - Estrutura dos cadernos de formação do PNAIC. ....	18
Figura 3 - Orientação geral do que precisa ser introduzido, aprofundado e consolidado ao longo do ciclo de alfabetização. ....	84
Figura 4 - Direitos da aprendizagem da leitura e da escrita presentes ao final do Caderno de Formação Unidade 1 de cada ano do ciclo (Anos 1, 2 e 3). ....	85
Figura 5 - Situação de cada região e a meta para 2022 ....	89
Figura 6 - Situação da aprendizagem da leitura e da escrita em 2012, segundo a avaliação ABC ....	94
Figura 7 - Estratégias do PNE para alcançar a alfabetização plena ....	95
Figura 8 - Indicadores da meta 7 ....	96
Figura 9 - Proficiência na ANA de 2014. ....	104
Figura 10 - Níveis de leitura e escrita na ANA de 2014. ....	105
Figura 11 - Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento. ....	108
Figura 12 - Capas dos cadernos de formação PNAIC ....	114
Figura 13 - Planejamento presente no caderno de formação Unidade 2 (Ano 2). ....	125
Figura 14 - Planejamento presente no caderno de formação Unidade 2 (Ano 2). ....	126
Figura 15 - Direitos de aprendizagem da Língua Portuguesa presentes nos cadernos de formação do PNAIC. ....	139
Figura 16 - Sugestão de atividade do Projeto Trilhas. ....	151
Figura 17 - Relação PNAIC e Trilhas ....	153
Figura 18 - Exemplos de apostilas e atividades que preparam para a ANA ....	156
Figura 19 - Objetivos do ciclo de alfabetização ....	169
Figura 20 - Exemplo de ficha avaliativa. ....	171
Figura 21 - Exemplo de ficha avaliativa. ....	171
Figura 22 - Exemplo de instrumento de avaliação de produção de texto para cada ano do ciclo. ....	173
Figura 23 - Exemplo de instrumento de avaliação de leitura ....	174
Figura 24 - Exemplo de instrumento de avaliação de escrita. ....	175
Figura 25 - Exemplo de ficha de acompanhamento ....	177
Figura 26 - Fichas de acompanhamento da aprendizagem. ....	180

Figura 27 - Observatório do PNE com os resultados da ANA de 2014.....	191
Figura 28 - Painel Educacional referente aos anos de 2015 e 2016.....	194
Figura 29 - Diagnóstico ANA 2016 - material da Política Nacional da Alfabetização .....	195
Figura 30 - Diagnóstico ANA 2016 - material da Política Nacional da Alfabetização .....	195
Figura 31 - Reportagem publicada no <i>site</i> G1.....	196
Figura 32 - Reportagem no jornal <i>O Globo</i> , de 26/10/2017.....	196
Figura 33 - Reportagem do <i>site</i> G1, acessado em 25/10/2017 .....	198
Figura 34 - Matriz de referência da ANA .....	209
Figura 35 - Direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização.....	209
Figura 36 - Questão disponível em artigo: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto do.....	214
Figura 37 - Questão da ANA disponibilizada pelo jornal <i>O Globo</i> em 30 de outubro de 2017 com a reportagem “Mais da metade dos alunos do 3º ano do Fundamental tem nível insuficiente em provas de leitura e matemática”. .....	214
Figura 38 - Simulado para a ANA.....	215
Figura 39 - Simulado para a ANA.....	215
Figura 40 - Sugestão de atividade avaliativa disponível no caderno de avaliação do PNAIC .....	216

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1	<b>POLÍTICA E CURRÍCULO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS</b> .....	27
1.1	<b>Currículo, enunciação e tradução</b> .....	28
1.1.1	<u>Currículo: prática cultural</u> .....	28
1.1.2	<u>Enunciação</u> .....	35
1.1.3	<u>Ambivalência</u> .....	40
1.1.4	<u>Tradução</u> .....	42
1.2	<b>Política como estratégia de controle</b> .....	46
1.2.1	<u>Política, produções de sentido e controles da significação</u> .....	46
1.2.2	<u>Hegemonia: o discurso sofrendo significação</u> .....	52
1.2.3	<u>Pacto como representação da hegemonia</u> .....	58
2	<b>PACTO OU REDE? MAPEANDO AS RELAÇÕES DE FORÇA QUE CONSTITUEM O PNAIC</b> .....	62
2.1	<b>Rede, rastro e formação de professores: o terreno do Pacto</b> .....	62
2.1.1	<u>Rede política na perspectiva de Ball</u> .....	64
2.1.2	<u>Entre a cadeia de equivalência e a rede política: travando um pacto</u> .....	69
2.1.3	<u>Currículo instituído como formação: estratégia (re)significada de articulação da rede</u> .....	75
2.2	<b>Mapeando e entrelaçando a rede</b> .....	80
2.2.1	<u>Planos educacionais e o direito a aprendizagem: a alfabetização em questão</u> .....	82
2.2.2	<u>Educação Infantil ou pré-alfabetização?</u> .....	92
2.2.3	<u>Avaliação: monitoramento e garantia da alfabetização</u> .....	100
2.3	<b>Uma rede sem fim</b> .....	107
3	<b>A ALFABETIZAÇÃO NO PNAIC E SUA BASE CURRICULAR: A REDE DE EQUIVALÊNCIA EM QUESTÃO</b> .....	112
3.1	<b>Currículo da alfabetização: o ciclo, o tempo e o planejamento em questão</b> .....	113
3.2	<b>Algumas facetas da alfabetização em âmbito nacional e a ambivalência discursiva do PNAIC</b> .....	130
3.2.1	<u>As facetas da alfabetização</u> .....	142
3.3	<b>Articulações na política e no currículo da alfabetização: a impossibilidade do consenso</b> .....	157

4	<b>AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO DO DIREITO À APRENDIZAGEM.....</b>	160
4.1	<b>Introduzir, aprofundar e consolidar os direitos de aprendizagem: a avaliação construindo um pacto da alfabetização .....</b>	164
4.1.1	<u>Os instrumentos avaliativos: quando o PNAIC se aproxima da ANA .....</u>	168
4.1.2	<u>Marque um X – Alfabetizado: [ ] SIM ou [ ] NÃO .....</u>	177
4.2	<b>O <i>im</i>Pacto da ANA: a alfabetização plena no horizonte da avaliação nacional .</b>	185
4.2.1	<u>A ANA e seus resultados: quando a avaliação conduz e determina a alfabetização ..</u>	190
4.3	<b>ANA e o monitoramento do currículo do PNAIC.....</b>	201
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DISCURSO DA IDADE CERTA NA ALFABETIZAÇÃO: PACTO, NEGOCIAÇÃO OU CONSENSO? .....</b>	219
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	230

## INTRODUÇÃO

Alfabetização na Idade Certa: um Pacto do Brasil com as crianças brasileiras.

*PNAIC, 2012, p. 2*

A partir das pesquisas acadêmicas nas quais me envolvi, tanto na graduação como no mestrado, minha intenção primeira no doutorado foi permanecer com a temática da leitura, meu grande objeto de interesse. Com o intuito de evidenciar os diálogos entre a esfera nacional e local – investigando os sentidos da leitura que ligam as políticas e as escolas na formação de identidades –, minha ideia inicial era dar continuidade aos estudos que tenho realizado no grupo de pesquisa Currículo, Cultura e Diferença, onde atuo como pesquisadora em formação desde a graduação.

Pensei então num projeto de doutorado que trouxesse políticas de promoção da leitura em âmbito nacional, uma vez que eu já havia estudado o âmbito local na dissertação de mestrado<sup>1</sup>. Aí entra o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>2</sup> (PNAIC), com a intenção de uma discussão acerca dos sentidos de leitura que estão em disputa.

Por atuar como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no ciclo de alfabetização<sup>3</sup> desde 2012, por ter participado como banca de correção da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2014/2015 e por ter assistido a mesma avaliação sendo aplicada em minha turma de 3º ano do Ensino Fundamental em 2014, a investigação e a reflexão sobre o PNAIC ganharam motivações sociais e pessoais. Digo motivações sociais levando em consideração o histórico da alfabetização nacional e a preocupação com seus índices negativos, que há muito tempo mobilizam políticas públicas, políticas curriculares, projetos de formação e programas de investimento em nossa Educação. Ao falar das motivações pessoais, trago meus anseios de professora alfabetizadora. Toda a apreensão que gira em torno do processo de ensinar a ler e escrever – se conseguirei ensinar

---

<sup>1</sup> Dissertação intitulada *Um currículo em movimento: mudanças na configuração das Salas de Leitura do Município do Rio de Janeiro*, defendida em 2012.

<sup>2</sup> A partir de agora irei me referir a ele apenas como PNAIC ou Pacto.

<sup>3</sup> Ao falar de ciclo de alfabetização, englobam-se os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

todos os meus alunos, se a alfabetização fará sentido e, principalmente, se em sala de aula serei capaz de perceber e respeitar os diferentes tempos de aprendizagem.

Logo, falar, pensar e investigar um currículo para a alfabetização de crianças fez-se duplamente significativo para mim. Mas, ao me deparar com o PNAIC, logo percebi que esta não é apenas uma política interessante para falar da promoção da leitura, pois é apenas um dos seus movimentos.

Passei então o primeiro ano do doutorado (2014) estudando o Pacto, seus documentos, suas produções e as coisas que apareciam sobre ele. Com base no que foi observado, delimito a teoria e o recorte desta pesquisa – entender as decisões e acordos que produzem um pacto (econômico, cultural, político e curricular) como o PNAIC e como nele se disputam sentidos para o saber ler, escrever e contar, a partir dos quais são traçadas orientações e metas.

A alfabetização é, sem dúvida, uma das grandes prioridades da Educação de nosso país. Nesse contexto, assistimos a ela se organizando, se estruturando e produzindo estratégias políticas e curriculares para a alfabetização. Dessa forma, ao propor uma estruturação dos processos de alfabetização, com o objetivo de garanti-los e avaliá-los, podemos observar a tentativa homogeneizadora nas ações de formação e produção curricular do Pacto. Temos uma situação real – altas taxas de analfabetismo no Brasil – e uma situação ideal: Brasil, um país alfabetizado. Ambas as situações são tensionadas por diversas tendências teóricas para a alfabetização.

Minha motivação na tese é analisar o PNAIC e problematizar os sentidos para ler e escrever que estão em disputa. Que alfabetização se pretende construir? Como determinada formação e seus sentidos para ser/estar alfabetizado desenham um currículo nacional para as séries iniciais? Será o corte temporal e de escolaridade que irá garantir o direito de saber ler e escrever? É a avaliação que determina a qualidade na alfabetização brasileira?

O objetivo desta tese é entender o funcionamento da política do PNAIC e como a hegemonia de alguns discursos é mantida, evidenciando como uma política curricular é pautada na contingência e no controle ao mesmo tempo. Sendo assim, o foco de minha escrita é chamar a atenção para os mecanismos de significação<sup>4</sup> no PNAIC e que ajudam a desenhar um currículo nacional para a alfabetização. Quando falo de significação, estou pensando nas estratégias encontradas pela política em questão para garantir seu funcionamento com base em um direcionamento específico de seus rumos e as disputas e escolhas de sentidos hegemônicos para o que entendemos por alfabetização. Dessa maneira, o argumento que

---

<sup>4</sup> Termo usado por Elizabeth Macedo (2016); destaca que, ao mesmo tempo que significa algo, produz um sentido, sempre provisório e movente; esse sentido também se fixa, ainda que de forma precária.

permeia toda esta pesquisa é que a política em questão encontra estratégias, também vindas das demandas, para articular e movimentar a rede política. A avaliação é uma dessas estratégias que explorarei nessa escrita.

### **Apresentando o objeto de estudo**

São vários fatores que influenciam na alfabetização, mas, no fundo, é um processo de ordem social. Além de professores mais bem formados, a escola precisa ter infraestrutura adequada, disponibilizar um ótimo material didático, oferecer uma boa alimentação, já que as carências dos alunos são enormes. O maior desafio não é alfabetizar até os oito anos, mas alfabetizar bem. A questão maior não é o prazo, mas a qualidade. O atraso na alfabetização prejudica o desenvolvimento intelectual e social das crianças e dos jovens. É importante frisar que a alfabetização pode não acontecer até os oito anos de idade, mas o Estado tem a obrigação de garantir a alfabetização para todos.

*Fala de Daniel Cara, coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, no site do Compromisso Todos pela Educação.*

*Acesso em dezembro de 2015*

O PNAIC é um programa de formação continuada de professores alfabetizadores de âmbito nacional que se configura como um acordo federativo (pacto entre as esferas municipal, estadual e federal) e possui como intenção primeira a garantia da alfabetização plena das crianças até os oito anos de idade. Tal programa de formação teve início em 2012 e se dividiu em três anos de formação; cada ano é destinado a uma temática central: 2013 (Ano 1 - Língua Portuguesa), 2014 (Ano 2 - Matemática) e 2015 (Ano 3 - demais áreas do conhecimento de forma integrada). Segundo o retrospecto do PNAIC trazido em seu caderno de apresentação do Ano 3, o Pacto traz consigo um contexto de renovação curricular devido à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a necessidade de institucionalização do Ciclo de Alfabetização e o cumprimento da Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE),



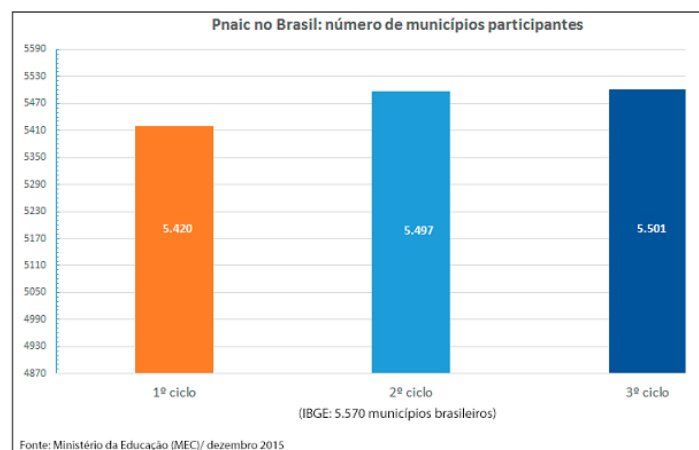
que prevê que todas as crianças do Brasil estejam plenamente alfabetizadas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

O Ministério da Educação – MEC concebe que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. Por tal motivo, estabelecemos o período de três anos do ciclo de alfabetização para que a criança compreenda o Sistema Alfabético de Escrita e que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social. Sem dúvidas, com uma boa intervenção didática, esses objetivos poderão e deverão ser alcançados (BRASIL, 2015b, p. 19).

O PNAIC é um compromisso assumido pelos governos federal, estaduais e municipais com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade ou ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, nível de escolaridade que o documento define como a idade certa e como ano de aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Trata-se de um programa disposto a “mobilizar todos os seus esforços e recursos, na valorização dos professores e escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento” (BRASIL, 2015b, p.7).

Para tanto, o Ministério da Educação (MEC) destinou um orçamento de R\$ 3,3 bilhões, de acordo com o balanço do PNAIC 2013, divulgado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC)<sup>5</sup>. Trata-se do maior programa de formação de professores, em nível de participação, já desenvolvido pelo MEC.

Figura 1 - Abrangência do PNAIC no Brasil.



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>.

<sup>5</sup> Participam do Pacto os 26 estados e o Distrito Federal, o que totaliza 5.497 municípios do país, gerando a participação de 313 mil professores alfabetizadores e mais de 15 mil orientadores de estudo, com o apoio de 38 universidades públicas; o PNAIC atende mais de 7 milhões de estudantes até o momento (informações do site do MEC).

Para dar visibilidade a essa dimensão abrangente do PNAIC, trago alguns dados gerais divulgados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. No ano de 2012, ano de início do PNAIC, havia 317 mil professores alfabetizadores, 15 mil orientadores de estudo, 5.420 municípios, 38 universidades públicas nos 26 estados e Distrito Federal fazendo parte do PNAIC<sup>6</sup>. Um programa de formação como este, que visa à melhoria na qualidade da alfabetização e que traz o discurso de garantia do direito ao saber ler e escrever, não surpreende pela imponência de sua adesão, visto que está vinculado a uma meta nacional de alfabetização e à redução dos altos índices de analfabetismo do país.

Estamos falando de uma política de formação de professores em âmbito nacional que se configura como um acordo e possui como intenção primeira a alfabetização plena das crianças. “Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2015b, p. 10). Segundo o documento de divulgação do PNAIC – livreto distribuído e divulgado no *site* do MEC –, fica claro que, ao decidir aderir ao Pacto, os governos ficam comprometidos com as seguintes metas:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto para sua efetiva implementação (MEC, 2012e, p. 2).

O Pacto, como proposta ideológica, possui quatro princípios que precisam ser considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho: 1) ensino problematizador; 2) capacidade de leitura e produção de texto durante todo o processo de escolarização com acesso a diferentes gêneros discursivos; 3) conhecimentos oriundos das diferentes áreas apropriados pelas crianças; e 4) ludicidade e cuidado como condições básicas nos processos de ensino-aprendizagem. Além desses princípios destacados, o PNAIC atua ainda com base em quatro eixos centrais: 1) formação continuada dos professores alfabetizadores; 2) elaboração e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos; 3) avaliações unificadas do governo; e 4) gestão, controle social e mobilização. É preciso ler os princípios e os eixos que compõem o PNAIC de maneira entrelaçada, visto que, a meu ver, os eixos atravessam os princípios (e vice-versa) na constituição de um Pacto Nacional.

---

<sup>6</sup> No Rio de Janeiro, houve 100% de adesão dos municípios. Em 2017, apenas três municípios ficaram fora, segundo entrevista com Elaine - coordenadora do PNAIC na UFRJ.

O eixo norteador do PNAIC, pela análise que faço, é o eixo de formação, visto que o Pacto se apresenta e se configura, num primeiro momento, como política de formação. De acordo com o MEC, a intenção é formar, ao longo dos anos, educadores preparados teórica e objetivamente para pensar em soluções para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. Embora seja esse o eixo central do PNAIC, minha pesquisa é macrocontextual; sendo assim, não focarei num eixo em específico, mas em como tais eixos se articulam para significar uma alfabetização nacional.

A formação instituída pelo PNAIC se dá por meio de curso presencial que traz uma organização de funcionamento na qual as universidades, secretarias de Educação e escolas precisam estar articuladas para a realização do processo formativo dos professores atuantes nas salas de aula.

O trabalho com os professores alfabetizadores com este conjunto de cadernos tem a tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar. O processo de formação privilegia um diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro (BRASIL, 2015b, p. 7).

Essa estrutura formativa era composta pelo professor formador, vinculado às universidades públicas brasileiras; ele realizava a formação dos orientadores de estudo<sup>7</sup>; estes, com base nos mesmos princípios formativos, preparavam os professores atuantes nas escolas. O curso do PNAIC foi organizado em oito unidades, totalizando uma média de 80 horas, além do seminário de encerramento de oito horas. O curso foi elaborado com base no do Pró-Letramento<sup>8</sup>, que será abordado no Capítulo 2. É esperado que as escolas dialoguem com seus professores e formadores, com a comunidade em que se inseriu e com o Pacto em si, aprofundando a relação entre ambas e criando uma relação de colaboração mútua, no intuito de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização.

A cada ano de formação, os professores alfabetizadores receberam um conjunto de materiais – cadernos de formação – organizados de maneira parecida, sempre composto por

---

<sup>7</sup> A universidade responsável pela formação no Rio de Janeiro é a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pois ela foi a responsável pelo programa de formação anterior (Pró-Letramento), pré-requisito para assumir o PNAIC.

<sup>8</sup> O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. O programa foi realizado pelo Ministério da Educação em parceria com universidades que integraram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios até o ano de 2012 (BRASIL, 2015, p. 20).

cadernos de apresentação, discussão acerca do currículo da alfabetização e caderno de avaliação sistemática. Esses materiais orientavam e organizaram o curso do PNAIC.

Figura 2 - Estrutura dos cadernos de formação do PNAIC.

Unidade	Ano / Classe	Título Caberno
01 (12 HORAS)	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
	3	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
	Educação do Campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para a educação do campo
02 (08 HORAS)	1	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
	2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
	3	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
03 (08 HORAS)	Educação do Campo	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
	1	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
	2	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando o conhecimento
04 (12 HORAS)	Educação do Campo	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
	1	Ludicidade na sala de aula
05 (12 HORAS)	2	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	3	Vamos brincar de reinventar histórias
	Educação do Campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
06 (12 HORAS)	1	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	3	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
07 (08 HORAS)	Educação do Campo	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
	1	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
	2	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
08 (08 HORAS)	3	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
	Educação do Campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento
	1	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
09 (08 HORAS)	2	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
	3	A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades
	Educação do Campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
10 (08 HORAS)	1	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
	2	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças
	3	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
11 (08 HORAS)	Educação do Campo	Organizando a ação didática em escolas do campo

Segundo o site do Pacto ([pacto.mec.gov.br](http://pacto.mec.gov.br)), em 2013 os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas em que os componentes curriculares tinham ênfase em Linguagem. Em 2014, o curso<sup>9</sup> teve duração de 160 horas e objetivou aprofundamento e ampliação dos temas que foram tratados em 2013, além também de foco em Matemática.

Em 2015, o PNAIC buscou a ação reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço escolares com foco no currículo inclusivo, “que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais e a integração entre os componentes curriculares” ([pacto.mec.gov](http://pacto.mec.gov)). Em 2016, o objetivo foi fortalecer as estruturas

<sup>9</sup> Essa formação foi conduzida por orientadores de estudo, professores pertencentes ao quadro das redes de ensino selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo MEC; eles participaram de um curso de formação de 200 horas ministrado por formadores selecionados e preparados pelas universidades públicas que integraram o programa.

de gestão estadual e municipal; por isso foram incluídos na equipe de gestão um representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e um coordenador regional para colaborar com a articulação entre as redes. No período de 2013 a 2016, as instituições de ensino superior foram as responsáveis pela formação dos orientadores de estudos, que eram os responsáveis pela formação direta dos professores alfabetizadores nos municípios, mas em 2016 o coordenador pedagógico foi incluído como público-alvo da formação, e assim todo o processo de formação foi organizado para subsidiar o professor a desenvolver estratégias de trabalho que atendessem diretamente às necessidades de sua turma e apoiá-lo no alcance dos objetivos de aprendizagem do ciclo de alfabetização com base na reflexão sobre a própria prática docente.

Ainda em 2016, segundo o site do MEC, o PNAIC apresentou três eixos que precisarão ser considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico, que nesse momento se volta aos coordenadores e diretores escolares: 1) Fortalecimento das estruturas estaduais e regionais de gestão do programa, monitoramento da execução e avaliação periódica dos alunos; 2) Formação de professores desenvolvida em parceria com as secretarias de Educação e governos municipais com foco na aprendizagem do aluno do 1º ao 3º ano do EF e dos alunos com alfabetização incompleta e letramento insuficiente; e 3) Reconhecimento e valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a elevação dos índices de alfabetização dos estudantes.

Com os resultados não satisfatórios da ANA em 2013, 2014 e 2016, a partir de 2017 algumas inovações foram implementadas. O PNAIC passou a compor uma política educacional sistêmica que partia de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil e o Programa Novo Mais Educação (PNME)<sup>10</sup>. Dessa maneira, optou-se por adotar uma estratégia descentralizada para atender à diversidade de arranjos federativos, além de valorizar experiências exitosas e inspiradoras. A principal mudança no programa em 2017 foi um maior direcionamento da intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores. Reforçou-se assim “a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e

---

<sup>10</sup> O PNME é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

intervenção pedagógica” (pacto.mec.gov.br). Dessa maneira, as universidades passaram a ter menos atuação no PNAIC e passaram a ser substituídas pelos representantes municipais.

O PNAIC está vinculado a uma meta nacional e é avaliado por provas nacionais (Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA), que tornam essas formações entrelaçadas às políticas públicas e, conseqüentemente, às políticas curriculares. Deste modo, o Pacto mobiliza e relaciona professores de diversas regiões do país em torno de um mesmo objetivo - a alfabetização, com base no mesmo material pedagógico e curricular (AXER; ROSÁRIO, 2015, p. 7).

Com esse panorama de documentos, formações e publicações (materiais didáticos) interpreto o PNAIC como produção curricular e cultural, visto que estamos falando de uma articulação política educacional que busca significar alfabetização e, conseqüentemente, uma base curricular para a alfabetização. Tal articulação faz parte de uma rede política maior: o PNAIC faz parte de um conjunto de ações que visa atender uma série de demandas, como qualidade na educação, direito de aprendizagem, alfabetização plena e controle via avaliação. Faz-se fundamental, então, perceber as relações que o PNAIC estabelece com políticas outras que com ele produzem uma rede de equivalências de políticas e saberes.

### **Situando a pesquisa**

Ao falar em rede de relações que envolvem os discursos que disputam a significação da alfabetização no PNAIC – embora eu entenda que o contexto de produção política não está dado –, julgo importante destacar que, historicamente, assistimos em nosso país a crianças concluindo a escolarização sem estarem de fato alfabetizadas. Nesse sentido, o Pacto surge para tentar garantir a alfabetização plena, num momento em o Governo Federal *entende teoricamente e socialmente que o país está pronto para concretizar o Pacto*. Trata-se de uma tentativa de garantir o direito à alfabetização de maneira abrangente.

Com essa perspectiva, opero com o entendimento de política de maneira a questionar as identidades e os posicionamentos fixos na produção curricular. Dessa maneira, 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 curriculares e materiais didáticos.

Esta tese está, então, situada nas discussões e preocupações atuais do campo do currículo, e é com seus aportes teóricos que olho para a política curricular de formação de professores alfabetizadores pelo PNAIC. Porém, não é possível falar dessa política sem dialogar com os estudos sobre a alfabetização, assim como também se faz indispensável problematizar o discurso “da melhor forma de alfabetizar” que tenta se hegemonizar. A intenção é evidenciar como os múltiplos discursos acerca da alfabetização se cruzam e disputam nessa produção política curricular.

Vale destacar que ainda existem poucas produções acadêmicas sobre tal política com enfoque na discussão curricular. A grande maioria das pesquisas concluídas e em andamento se detém na discussão do programa de formação de professores e da alfabetização, o que traz potencialidade para esta pesquisa e visa enriquecer os olhares e análises sobre este momento político que nossa educação tem vivenciado.

Aconteceu, em 2014, o 19º Congresso de Leitura do Brasil<sup>11</sup>, que teve como tema as leituras sem margens. Cada dia do congresso reservou uma mesa-redonda para as discussões sobre o PNAIC. Em janeiro de 2016, houve o lançamento da revista *Práxis Educativa*, cujo dossiê<sup>12</sup> foi a formação de professores alfabetizadores, e o PNAIC não ficou de fora dos artigos apresentados. A partir de 2015, foram defendidas algumas dissertações de mestrado com esse tema, visto que o PNAIC teve a finalização do primeiro ciclo de formação nesse mesmo ano.

De qualquer forma, penso ser pouco, tendo em vista a grandiosidade dessa política; por isso, esta tese, juntamente com o que já há produzido a partir do projeto institucional intitulado Políticas de Currículo e Alfabetização: Negociações para além de um Pacto, coordenado pela professora Rita Frangella, visa contribuir para os estudos sobre essa política curricular entendida como ato de significar a alfabetização.

Ao focalizar os fluxos discursivos a proposta é operar de forma a compreender a articulação de sentidos possíveis, que produziram uma equivalência entre posições diferentes que permitem/sustentam um fechamento, uma fixação de sentidos, ainda que de forma provisória e contingencial, um atravessamento no espaço disjuntivo de enunciação que borra, apaga, constringe, refaz fronteiras postas em negociação/articulação (Frangella, 2015, p. 23).

---

<sup>11</sup> O COLE acontece sempre na Unicamp, uma das universidades responsáveis pelo PNAIC em São Paulo.

<sup>12</sup> <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/view/472/showToc>

## **Aportes teórico-metodológicos**

O investimento teórico, as buscas de informação, seja no campo virtual, seja nas idas aos Seminários de Alfabetização na Cidade do Rio de Janeiro (organizados pelo PNAIC UFRJ), tudo caracteriza meu contato com a empiria. Encaro as relações estabelecidas por mim com o PNAIC e suas produções como formas de circulação de significados, que não se limitam a um espaço ou material específico. Dessa maneira, a ida ou não a campo, a análise de materiais/documentos e as teorias elencadas produzem a minha relação com o objeto escolhido. As múltiplas significações que constituem o meu olhar sobre o PNAIC são interpretadas aqui como empiria.

Assim, a metodologia escolhida se ancora em perspectivas pós-estruturais e, portanto, a metodologia e meu campo e objeto de estudo não estão dados *a priori*, pois a relação que construo com meus aportes teóricos e com o objeto PNAIC são efeitos de um processo discursivo e de suas relações de poder. Estou, desse modo, entendendo a metodologia como ficção, invenção que se produz também na relação com o referencial teórico-metodológico.

Afinal, as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para realizarmos nossas investigações. Dedicamos esforços para construirmos nossas metodologias, então, porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos (PARAÍSO, 2013, p. 26).

Para desenvolver esta investigação, começo pelo aprofundamento teórico e posteriormente faço análise do PNAIC. Os documentos da política em questão não são apenas os textos oficiais divulgados pelo MEC, mas também os discursos do PNAIC que circulam e se fazem presentes nas entradas investigativas que tenho feito. Pensar a pesquisa como construção discursiva exige um caminho articulado entre os aportes teóricos e as estratégias de pesquisa que chamam atenção para a fluidez dos discursos em que as redes são movediças. O que me move como pesquisadora é, então, pensar como esses discursos causam efeitos inúmeros e infinitos e dispersos, mas que em determinados momentos essa mesma produção discursiva mobiliza e aglutina relações de poder e negociações que acabam por causar efeitos e por significar sentidos.

Esses aglutinamentos produzem de forma contingencial uma política e da mesma maneira a desfazem. Ao buscar entender quais sentidos disputam para significar a



alfabetização nacional, busco problematizar a rede de equivalência que produz o discurso hegemônico da Alfabetização na Idade Certa.

Dessa forma, analisar o PNAIC e suas produções (cadernos de formação, seminários de formação), assim como as políticas outras que a meu ver se enredam a ele, entendendo-os como discursos, visto que são relações de significação, é pensar sobre eles como textos – como orienta a Teoria do Discurso. Ao analisar essa política e seus documentos, entendo que a realidade não está posta, pois ela também é texto, visto que as leituras e os movimentos feitos a partir dessa política são a condição para a existência da experiência.

Viram assim meus objetos de análise, além do próprio PNAIC, também o que eu chamei de Demandas/Atores/Políticas/Documentos, que se produzem na articulação que estabelecem entre si. Esse emaranhado então traz: o discurso de direitos de aprendizagem; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Compromisso Todos pela Educação e o discurso de qualidade; Plano Nacional da Educação (PNE); Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC); Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos 4 anos; Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e Avaliações Nacionais e Estandarização dos resultados de provas.

A análise que faço dessas ações não pretende apenas mostrar o que os documentos em si dizem, mas entender as condições em que os documentos nos dizem algo. Que articulações e relações discursivas são travadas em meio a uma rede infinita<sup>13</sup>? Não se trata apenas de uma orientação geral, descrição ou uma base comum para pensar e operar na alfabetização. Faz-se fundamental pensar sobre as relações micro que acontecem a partir dela, uma vez que estas trazem efeitos para o macro e vice-versa. Trata-se de uma produção híbrida que envolve múltiplos contextos e que envolve ainda tensão, negociação e produção, que não emana apenas dos governos federal, estaduais ou municipais, não é um acordo apenas deles, é um acordo de todos.

Esta análise tem início com o apontamento feito das ações políticas que a meu ver compartilham uma mesma demanda: alfabetização plena até o 3º ano do Ensino Fundamental – fruto de uma insatisfação maior; altos índices de analfabetismo, o que representa falta de qualidade. E, posteriormente, tento articular esses diferentes discursos e políticas com e pelo PNAIC, produzindo o que chamo, nesta tese, de “rede de equivalência”. Dessa maneira, olho para essas ações políticas como intervenções textuais no contexto da prática, e as respostas a esses textos são apenas interpretações no campo discursivo de análise. Não há nada fora do

---

<sup>13</sup> Falo infinita no sentido de que não é possível precisar seu início e seu fim.

discurso, e nessa perspectiva tudo é texto. O texto, então (escrivível e legível, como nos diz Mainardes, 2004), representa a política, numa tentativa de garantir uma dada leitura sobre ela.

Na perspectiva discursiva com a qual opto operar, não há uma representação plena (Laclau, 2004), visto que se opera na circularidade dos discursos e não na centralidade dos sujeitos, reconhecendo que há um fluxo de significações, uma rede de traduções sem fim. Logo, penso ser o currículo uma produção cultural que não desconsidera as especificidades existentes em cada política e que reconhece a produção do conhecimento presente em cada instância deste processo de criação. Assim, uma múltipla rede de discursos e sujeitos, que buscam construir uma hegemonia para a concepção de alfabetização, tem levado nossa Educação para uma centralização curricular, destacando que só a hegemonia porque há um discurso que se apresenta estável. Opto, então, pelo uso teórico-metodológico da Teoria do Discurso e da interpretação de rede política para embasar minha análise do PNAIC e, conseqüentemente, do que ele significa como alfabetização, evidenciando as amarras e tensões dela. Desejo entender alguns fios com os quais se costura a produção política do PNAIC, tentando evidenciar a amplitude dela e a impossibilidade de dar conta de todas as questões que essa rede possui.

### **Estrutura da Tese**

Para tanto, a tese será dividida em quatro capítulos que apresento aqui de maneira breve. No primeiro capítulo, trago a discussão teórica a partir da qual analisarei o PNAIC e as ações políticas que nele se enredam. Nesse capítulo escolho endossar meus questionamentos sobre tal política, dividindo-o em duas seções; a primeira é dedicada ao aprofundamento teórico discursivo que me permite operar com o currículo e a política como textos, o que possibilita múltiplas interpretações e impossibilita a significação absoluta de qualquer sentido. Na perspectiva teórica escolhida, todos os sentidos são fluidos e a tradução nunca é total, é ambivalente e fraturada. Para desenhar esse olhar faço uso da Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, do entendimento de linguagem e discurso de Derrida e da ambivalência discursiva de Bhabha.

Tomando esse embasamento teórico como esteio, entendo o currículo como espaço de enunciação cultural (MACEDO, 2006; 2011; 2016); essa concepção auxilia na compreensão

do currículo, não apenas como algo normativo que reproduz identidades e comportamentos, mas como legítimo artefato cultural que produz sentidos continuamente.

Embora a significação total seja impossível e a produção de significados seja interrompida, segundo a TD, existe uma estratégia de fixação do discurso – a política – e é esta a discussão da segunda seção do primeiro capítulo. A política além de ser estratégia é também decisão em terreno indecível. 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 assim a tentativa de contenção e domínio é constituinte da política curricular. Logo, olharei para a política entendendo-a como estratégia discursiva de fixação dos sentidos que se encontram em disputa para então, ao final do capítulo, buscar entender como sentidos potencialmente múltiplos são controlados por diferentes estratégias políticas.

No segundo capítulo, faço um breve mapeamento das possíveis relações de força que, a meu ver, se fazem presentes na produção política em que o PNAIC se apresenta. Tal mapeamento é feito com base na discussão teórica de Ball (2014) e Laclau (2010) sobre funcionamento político, que me auxiliam a analisar o conjunto de ações que articulam demandas pela Alfabetização na Idade Certa. Apesar de precário esse mapeamento, devido à obscuridade que por vezes a rede traz, ele se faz fundamental, pois a partir dele trago alguns discursos que enredam o PNAIC numa esfera mais ampla.

Essas ações políticas que identifico no mapeamento já foram explicitadas na metodologia e, a meu ver, ajudam a desenhar o discurso organizador do PNAIC que acaba por fortalecer a avaliação nacional como estratégia de fixar tal rede de equivalência que penso ser o PNAIC. O nível de alfabetização é medido por provas nacionais, tais como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o que torna a formação do PNAIC entrelaçada às políticas públicas e, conseqüentemente, às políticas curriculares. Desse modo, o Pacto mobiliza e relaciona professores de diversas regiões do país em torno de um mesmo objetivo – a alfabetização plena com base no mesmo material pedagógico e curricular. Penso assim que a avaliação opera uma relação de controle via currículo. Nesse sentido, o PNAIC é parte de uma rede de política que visa à necessidade de um currículo para garantir um resultado positivo, uma forma de controlar o sistema.

No terceiro capítulo, trago a discussão sobre alfabetização e as amarras que esse campo possui. Nesse sentido, a ideia é problematizar as lutas hegemônicas acerca do sentido de alfabetização a partir do qual o PNAIC se estrutura. Para tanto, nesse capítulo passo a fazer uso dos cadernos de formação usados pelos professores alfabetizadores e com base neles

apresento e analiso os desenhos para leitura e escrita que o pacto faz. O caminho que escolho seguir para analisar e *conversar* com o PNAIC é traçado pelos cadernos de formação.

Quando se pensa num acordo com uma decisão prévia – idade certa para estar alfabetizado –, está-se falando fundamentalmente de uma conquista pedagógica: a aquisição da leitura e da escrita e das noções básicas do raciocínio lógico-matemático até os oito anos de idade. Significa estabelecer, além de um ano de escolaridade específico (3º ano), uma maneira específica de olhar para o currículo, a alfabetização e especificamente a forma como tal processo será concretizado. Ao trazer a preocupação com a duração do ciclo de alfabetização e com a responsabilização<sup>14</sup> para o campo da Educação como um todo a respeito da alfabetização, o PNAIC anuncia, enuncia, organiza e estrutura uma produção político-curricular para a alfabetização brasileira.

Assim, busco desenvolver nesse capítulo a discussão a respeito dos sentidos de alfabetização que estão em disputa na produção curricular do PNAIC. Essa disputa entre sentidos para significar o saber ler e escrever se apresenta na tensão entre alfabetização e letramento, na defesa de um currículo nacional e no desenho de uma avaliação em larga escala.

No quarto e último capítulo da tese trago a maneira como a estratégia de controle apresentada nos capítulos anteriores opera para significar alfabetização, pois, com a avaliação no centro da cadeia articulatória, a alfabetização desejada passa a ser mensurável. Penso que a avaliação é uma estratégia utilizada pelo PNAIC para conduzir uma defesa acerca da alfabetização e controlar um currículo nacional. Dessa maneira, faço um panorama dos entendimentos de avaliação que o PNAIC possui e a concretização da meta da idade certa via ANA. Com essa argumentação, novamente uso os cadernos de formação, os cadernos da ANA e algumas reportagens sobre ela.

Pretendo, assim, defender a tese que o currículo do PNAIC tenta se configurar como rede de equivalência que hegemoniza um sentido para a alfabetização, para o currículo e para avaliação; para tanto, produz estratégias discursivas de signifixação para tal feito, articulando redes de saberes e políticas na tentativa de enunciar um discurso de alfabetização plena para todos.

---

<sup>14</sup> Na palestra proferida no III Seminário Estadual do PNAIC – UFRJ, já mencionada, a representante do MEC Aricélia Ribeiro do Nascimento afirma que o limite dos oito anos de idade para uma criança estar alfabetizada é uma maneira de colocar outras responsabilidades para a Educação. “A alfabetização é responsabilidade de todos, e não apenas da professora alfabetizadora”. “É necessária uma gestão democrática para garantir a aprendizagem”.

## 1 POLÍTICA E CURRÍCULO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

Todo objeto é constituído como objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto é dado fora das condições discursivas de emergência.

*Laclau & Mouffe, 2015, p. 180*

Início a escrita deste capítulo decidindo operar teoricamente numa perspectiva discursiva e pós-estrutural do currículo, a partir da qual, ao assumir que tudo é texto, analisarei o funcionamento político do PNAIC e os sentidos em disputa para significar a alfabetização nacional. Isso implica dizer, pela própria natureza da linguagem, que todos os sentidos são híbridos, fluidos, movediços, inesperados e não há nada além de interpretações. Assim, a relação entre texto e significação é aberta, pois não há significação objetiva num texto, não há nessa lógica um fechamento absoluto de sentidos, pois a ambivalência é constitutiva da linguagem e impede esse fechamento. Entretanto, há constrangimentos discursivos que tornam determinados sentidos possíveis de serem enunciados e paralisados, enquanto torna outros inviáveis.

Com esse ponto de vista, estruturo este primeiro capítulo em duas seções, a fim de explorar os conceitos centrais que embasarão a análise sobre a política curricular PNAIC e alguns de seus efeitos. Na primeira seção do capítulo trago os conceitos: enunciação, ambivalência e tradução. Eles me são caros ao decidir operar numa base discursiva, e é a partir desses conceitos que busco evidenciar a amplitude na produção de sentidos que passam a significar, organizar e estruturar a realidade posta com o PNAIC.

Na segunda seção, a discussão se desenvolve acerca do conceito de política, entendendo-o como estratégia discursiva de fixação dos sentidos que se encontram em disputa. Começo trazendo a discussão de currículo como prática cultural, ou seja, como espaço-tempo em que múltiplos sentidos são incessantemente produzidos, para ao final do capítulo buscar entender como sentidos potencialmente múltiplos são controlados por diferentes estratégias políticas.

## 1.1 Currículo, enunciação e tradução

### 1.1.1 Currículo: prática cultural

Parto da defesa do currículo como texto ambivalente e incompleto, uma produção de sentidos que não cessa, não finaliza, porém paralisa provisoriamente a significação a partir de constrangimentos e estratégias discursivas que buscam fixar um dado sentido. Essas estratégias discursivas condensam em torno da concepção de currículo sentidos que caracterizam as teorias curriculares e constituem o campo. Para Macedo (2016), qualquer tentativa de definição de currículo não passa de uma metáfora que tenta condensar o que chamamos de currículo ao “produzir significações para currículo no jogo político-acadêmico” (2016, p. 3).

É compartilhando o entendimento da autora que inicio esta tentativa de condensar o currículo como prática cultural. Porém, como diz Goodson (2010), dar início a qualquer análise de currículo sem questioná-lo, levando em consideração que foi debatido e concluído em situação histórica/política/social particular, “é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e da sala de aula” (p. 27).

Não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A “nova definição” se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19-20).

Considero que o currículo se constitui num campo de articulações, interesses e demandas; é, portanto, fruto de negociações e lutas contínuas que envolvem projetos educacionais, como é o caso do PNAIC, por exemplo. Assim, a tentativa de delimitação do conceito de currículo em determinada corrente teórica ou momento histórico é pautada pela produção de sentidos que disputam entre si para dar significado ao que chamaremos de currículo. “Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma

coisa: a produção de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42). É texto passível de inúmeras, incessantes e imprevisíveis interpretações.

A decisão do que chamaremos de currículo é historicamente marcada pela ideia e desejo de uma prescrição. Na obra *Teorias do Currículo* (2011), Lopes e Macedo fazem um histórico do campo e, a meu ver, chamam a atenção para a presença e a suposta necessidade dessa prescrição alimentada e diluída pelo campo na teorização da produção de um currículo. Com base nas autoras, farei um breve retrospecto dessa teorização para pensar como ela influencia a produção e o entendimento do currículo.

O currículo surge como objeto específico de estudo e de pesquisa nos EUA nos anos 1920, quando Bobbitt (1918), em profundo diálogo com os processos industriais e com a escolarização vivenciada de forma massificada, percebe e difunde o currículo como processo de racionalização dos resultados educacionais, ou seja, uma medição cuidadosa de seus resultados. Esse currículo difundido por Bobbitt é a especificação precisa de objetivos, métodos e seus afins em busca da obtenção de resultados.

Muitas escolas passaram a perceber o currículo, e ainda percebem, como uma organização à qual precisa se filiar para alcançar determinados objetivos: uma educação de qualidade, formação plena do sujeito e assimilação de todos os conteúdos, por exemplo. Esse fundamento da organização e da seleção de saberes tão desejado e realizado pelas escolas viu no currículo seu principal instrumento de ação, que se faz presente até os dias de hoje. Ao tentar responder a tal necessidade, o currículo vai se moldando e com ele as teorias que o embasam. Assim, percebemos a teoria tradicional do currículo ganhando força, na medida em que o currículo passa a ser visto como um manual a seguir, um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, normatividades selecionadas do estoque cultural mais amplo da sociedade para ser transmitido aos estudantes (SILVA, 2004, p. 13).

A teoria tradicional do campo curricular visa determinar qual sujeito pretende-se formar: um sujeito que está ligado à eficiência, à preparação para a vida adulta e também para o controle social. Esses interesses se tornaram hegemônicos no século XIX e embasaram o currículo mecânico tão difundido pela obra de Tyler (1974), que anunciava a necessidade da organização em busca de eficácia. Tratava-se de um currículo prescritivo que visava ao controle social. Para esse autor, o centro de todo o processo da produção curricular era a definição do objetivo e a movimentação em torno dele; o desenvolvimento educacional deveria responder a ele. Essa significação de currículo tem a ver com o currículo voltado para a avaliação – seria essa a resposta que ele espera.

Essa perspectiva trouxe como herança a necessidade do planejamento defendida por Coll em 1987, ainda que tal herança não iguale Coll a Tyler, essa os aproxima. Para esse autor, pensar currículo era saber planejar, pois, se havia a intenção de cumprir objetivos que garantissem o funcionamento social, essa necessidade de formar determinado sujeito implicava fundamentalmente um planejamento apropriado. Para garantir que os objetivos de Tyler, tão delimitados e frisados, fossem alcançados, era necessário um planejamento, uma estrutura, um controle do trabalho do professor, uma norma, que ainda hoje são presentes na produção curricular.

Julgo interessante fazer esse breve histórico da perspectiva tradicional, porque ela nos deixa como herança a prescrição curricular, que muito se alinha, a meu ver, com a discussão que temos vivido com as avaliações externas e seus efeitos na política educacional curricular atual, haja vista a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que será discutida no Capítulo 4.

Ainda que este não seja um capítulo de análise, não posso deixar de mencionar que nos cadernos de formação destinados aos professores que participaram do curso do PNAIC havia atividades engessadas e fichas de avaliação prontas em que, por uma simples marcação de X, colocamos o aluno em determinada categoria – estar ou não alfabetizado. Essas fichas conversam com a ANA e com a maneira como essa rede política desenha sua avaliação.

Em contrapartida, esta tese se choca com essa visão prescritiva do currículo, uma vez que a crença é de um currículo como prática cultural, como prática de significação. Com base nos estudos pós-estruturais, penso as relações entre currículo e cultura em diálogo com Macedo (2006), que tenta ir além das distinções binárias brevemente mencionadas acima e reconhece que no momento de construção do currículo há fixação de sentidos, mas esta é momentânea, pois a cada nova identificação, a cada novo contexto histórico e social, a cada nova realidade esses sentidos podem ser, e são, modificados, são (re)iterados. Assim, operar com o currículo na perspectiva cultural que a autora coloca significa interpretá-lo de forma contingente, provisória e com fechamentos momentâneos. Para desenvolver essa interpretação, faço uso da metáfora de currículo como enunciação, de Macedo (2006; 2011; 2016).

O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica, seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença (MACEDO, 2016, p. 105).



Desde minha dissertação de mestrado tenho pensado no currículo como enunciação cultural, a partir da apropriação das ideias de Macedo (2006; 2011; 2016) e de Frangella (2008; 2015). Essa interpretação curricular tem me auxiliado na compreensão do currículo não apenas como algo normatizado por onde são reproduzidos culturas, conteúdos, sujeitos e posturas, mas um artefato cultural que produz, reproduz e traduz sentidos continuamente. Para auxiliar a fundamentação teórica na esfera cultural, trazendo uma perspectiva que permite problematizar a centralização e estruturação de um currículo único, cito Bhabha (2007) – importante referência das autoras mencionadas e minha também. Para esse autor pós-colonial, a cultura é ato de enunciação, ou seja, é significação interrupta.

É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender por que as reivindicações hierárquicas de originalidade ou "pureza" inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo (BHABHA, 2007, p. 67).

Segundo Bhabha, a cultura é a prática da significação, é o próprio ato da enunciação; nesse sentido, não há fixação de sentidos de uma cultura original – o que há são produções de sentidos inesperados, que a cada momento são lidas, (re)apropriadas, (res)significadas e produzidas novamente, numa tarefa que repete sem repetir. Dessa forma, não há sentidos previamente estabelecidos, apenas sentidos híbridos e inacabados que se recolocam a todo instante a partir das relações e ações da linguagem que acontecem no momento da enunciação.

Logo, ao operar com essa compreensão de currículo como produção cultural e de cultura como enunciação, passo a me referir ao currículo como prática cultural, ou, em diálogo como as autoras, como enunciação, como forma de significar. Embora prática cultural não seja sinônimo de currículo como enunciação, ambos os entendimentos de currículo operam com a mesma lógica e numa perspectiva discursiva.

Assim, ao referir-me a currículo como enunciação, assumo que currículo é movimento, diferimento, significação. Como produção político-discursiva, o currículo é terreno de luta política pela significação que mobiliza o eu e o outro, ou seja, um processo dialógico em que os sentidos não são e nunca serão transparentes, são produzidos em meio à negociação, articulação. O que se produz ao produzir currículo não é uma visão ou outra, mas uma produção híbrida que já não é mais nem um nem outro, à medida que o eu e outro aí referenciados alusivamente não são inimigos em luta, mas adversários legítimos em disputa. Esse processo contingente é cultural, ato de enunciação cultural (FRANGELLA, 2015, p. 7).

É válido ressaltar que interpretar o currículo como prática cultural não significa dizer que não há mais busca pela norma ou que a intenção controladora via políticas curriculares deixa de existir, por exemplo. Esse desejo pela norma persiste, existe, visto que constitui a própria produção curricular e há sempre a tentativa de controle da significação. No entanto, essa abordagem permite reconhecer a ambivalência existente nessas relações e tentativas controladoras, assumindo os limites e impossibilidades de estas se darem por completo. A tentativa de domínio e a busca por significação são constituintes da política, mas não se faz absoluta. Perceber que ela é falida em si mesma é, a meu ver, a grande contribuição que a interpretação discursiva do currículo nos traz, e é nela que me apoio.

É importante ressaltar aqui que se torna problemático a normatização a que assistimos em algumas políticas, principalmente as que fazem parte dessa lógica de centralização curricular que será tratada no segundo capítulo. O controle nesse sentido faz parte do movimento de produção político-curricular, mas quando este impede o caráter produtivo da própria norma, quando deixa de ser regulação e passa a ser prescrição é que, a meu ver, como base nas autoras citadas, não se faz interessante, pois impossibilita o diálogo. A prescrição impossibilita trazer a diferença para a negociação e assim se faz como estratégia de controle de sentido que tenta impedir os efeitos produtivos da norma e a mantém apenas como normatização.

Tendo em vista essa perspectiva, de artefato cultural que traz consigo disputas das mais diversas, interpreto a construção curricular que envolve diferentes atravessamentos, sendo um espaço de enunciação cultural, em que sujeitos híbridos interagem com outros pertencimentos culturais também híbridos, produzindo híbridos outros. Assim, concordo mais uma vez com Macedo (2011) e não penso no currículo como um espaço em que culturas lutam por legitimidade apenas, mas também “como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (p. 105). Uma prática que negocia com a diferença.

A negociação com a diferença que Bhabha e Macedo mencionam reforça, a meu ver, a discussão sobre a impossibilidade de o planejamento curricular se dar de forma cristalizada, visto que o currículo encarado como cultura se constitui na enunciação e pela existência de lacunas no ato da significação (BHABHA, 2007). Isso impede que qualquer fechamento pretendido seja plenamente alcançado. A tentativa de controle traz em si lacunas que sinalizam a incompletude dos sujeitos e a ambivalência da linguagem.

Para o autor, o tempo do enunciado não é o mesmo tempo da enunciação, pois o ato de significação tem em seu interior um limite, visto que o “sentido é construído de um lado a

outro da linha divisória que separa e diferencia significante e significado” (BHABHA, 1990, p. 36). Dessa maneira, nenhuma cultura é completa em si mesma, nenhuma cultura se encontra em plenitude. Da mesma forma penso a produção curricular, visto que o tempo da produção não é o mesmo tempo da vivência curricular, o que não quer dizer que estamos falando de propostas curriculares distintas ou opostas; estamos falando de uma produção ambivalente que é atravessada continuamente pelos limites da linguagem e pela diferença.

Nesse processo político há sempre disputas, negociações e tensões perceptíveis nas relações insolúveis durante o processo de construção do currículo e de suas políticas, que, é fundamental destacar, possuem como motor a diferença. A diferença é, assim, a presença que mostra a falta, incomoda o processo de consenso e produz conflito, uma vez que as formas de cultura são continuamente um processo de hibridação, ou seja, um processo de relação com a diferença.

Bhabha (2007) diz ainda que essas temporalidades disjuntivas que constituem a enunciação e a produção cultural se dão no que ele chama de terceiro espaço da enunciação. Segundo o autor, é esse o próprio local da cultura – local de negociação, contato e interação entre indivíduos – não entendido pela materialidade de um espaço determinado, mas de uma localidade discursiva, por isso movediça. Esse terceiro espaço é o espaço da hibridação, que possibilita que outras posições possam emergir, que gera algo diferente e irreconhecível, pois se trata de uma nova área de representação e negociação de sentido.

Trabalhar com a definição de currículo como prática cultural traz, portanto, implicações diretas na agência do sujeito<sup>15</sup> nessa produção. É uma agência que não identifico apenas como narrativa de um acontecimento ou continuidade de uma tradição, mas sim constante negociação de sentido, o que não expressa uma falha das amarras de um passado que não foi essencializado, “mas um entre-tempo – um momento contingente – na significação do fechamento” (BHABHA, 2007, p. 255).

Essa percepção de agência surge com base na inauguração de um discurso em que a relação entre teoria e prática faz parte de uma “predicação conjunta” (BHABHA, 2007, p. 256), ou seja, ambos são partes do mesmo processo de formação; um constitui o outro. Dessa maneira, o fechamento é realizado no momento contingente da repetição, que, segundo o autor, é uma superposição sem equivalência. A agência, então, não está localizada num espaço específico ou em determinada ação, mas se dá a todo instante no terceiro espaço, se dá

---

<sup>15</sup> Opero com o entendimento de sujeito baseado em autores pós-estruturais; logo, não se trata de um sujeito iluminista, absoluto ou autônomo como a teoria crítica propõe. Falo de uma percepção de sujeito em contínua constituição.

no ato de negociar, que para o autor é a alma da política (BHABHA, 1996, p. 39). “Penso assim que a negociação política é uma questão muito importante, e hibridação refere-se precisamente ao fato de uma nova situação, uma nova aliança que se formula” (p. 39).

Com base nessa perspectiva, se faz indispensável ainda compreender o poder de outra forma, visto que ele passa a ser vivenciado de forma híbrida, oblíqua, menos hierárquica, que exige outra concepção de política e de hegemonia (que será desenvolvida mais adiante com base em Laclau). Falar de poder no currículo, na perspectiva teórica apresentada com base em Bhabha, é falar de um poder fraturado, porém produtivo. Fraturado porque, para o autor, o colonizador tenta controlar o colonizado e assim justifica sua tentativa dominadora, mas tal legitimação não se dá por completo, uma vez que o colonizado ressalta a falta constituinte do colonizador e vice-versa. Trata-se de uma relação ambivalente entre ambos que implica iteração e alteridade.

Sendo assim, alicerçada pela negociação inerente a linguagem, não é possível uma “clausura discursiva final” (BHABHA, 2007, p. 58); esta não se fecha *a priori*. É essa falta e a ambivalência constituinte do ato de enunciar que tornam a agência possível. Agir na produção curricular encarando-a como prática cultural traz uma percepção dela não somente como prática ou simplesmente documento escrito, mas principalmente como espaço de produção fruto do discurso.

Embora a produção curricular se constitua por sentidos historicamente partilhados, reforçados e reproduzidos, ao entendê-la como enunciação cultural destaca que esta possui também uma dimensão performática que emerge da diferença e permite que sentidos outros sejam projetados no currículo. A diferença é processo de enunciação e significação; por conseguinte, não há fixação, mas iteração (DERRIDA, 2001).

Há que se pôr em debate os sentidos com os quais pactuamos, num movimento que os observa não como fixação, mas iteração que não se repete como dado antes, mas encena novas perspectivas, o que com Bhabha defendo que cada repetição é diferente e diferencial (FRANGELLA, 2015, p. 18).

Dessa maneira, relaciono-me com as políticas curriculares entendendo que elas são enunciações, produções discursivas em constante disputa de sentidos; logo, os controles são impossíveis e duvidosos, porque estão em negociação contínua (LOPES, 2008). Dessa forma, assim como Macedo (2011), percebo os textos curriculares como enunciações que buscam fixar um dado sentido, uma dada ideologia, e, ao fixar, tentam forjar identidades e culturas

que passam a ser esperadas pela e na escola. Trata-se de sentidos pelos quais decidimos e esperamos, ainda que essa decisão se dê no terreno da ambivalência.

Operar com o entendimento de currículo como prática cultural enunciativa não significa que estamos aqui falando de um produto concreto ou da metodologia a ser adotada; trata-se apenas de um olhar, de uma lente escolhida para significar essa produção política e que nos chama a atenção para uma significação móvel.

Em virtude da importância e da centralidade que o conceito de enunciação ganhou na discussão curricular feita, e a partir da qual olharei para o PNAIC, julgo importante a retomada dele principalmente por ser, na minha interpretação, a base da linguagem e da discursividade com a qual construo esta tese. Sendo assim, passo a desenvolver os conceitos-chave para a construção mencionada, a começar pela enunciação.

### 1.1.2 Enunciação

Como discutido anteriormente, a enunciação é um ato único que não se repete, o que impossibilita a significação absoluta, pois ela é contínua (BHABHA, 2007). A enunciação é processo de significação sem um *a priori*, é a instância de participação e produção do discurso – é a prática discursiva, segundo Bakhtin (1929). Para pensar o discursivo, faço uso das leituras de Bhabha, Derrida, Bakhtin, Laclau e Mouffe para ampliar meu entendimento de discurso e do próprio funcionamento da linguagem.

Ao trazer a linguagem à tona, começo pela contribuição de Bakhtin – pelo viés de alguns comentadores de sua obra –, que a entende com base no dialogismo. Para ele, a linguagem se constitui na interação e nada está fora dela. A linguagem é vista por ele e pelos autores que escolho utilizar como fenômeno social que define a condição humana. Segundo Pires,

a linguagem, para Bakhtin, é uma prática social que tem na língua a sua realidade material. A língua é entendida não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas como um *processo de evolução ininterrupto*, constituído pelo *fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação*, que é a sua verdadeira substância (BAKHTIN, 1929, p. 127, apud PIRES, 2012, p. 37, grifos do autor).

Para esse autor e para aqueles que com ele fazem escola, a linguagem é vista como lugar de confrontos ideológicos que vão além da língua em si – de fato, uma abordagem da enunciação que tenta dar conta do discurso. O que interessa aqui não é olhar para a linguagem com base em seu sistema estrutural, mas em seu uso como interação social tão valorizada por Bakhtin. Ao operar com a linguagem com foco em sua interação, a enunciação se faz indispensável, pois é o momento de uso dela. Assim, o diálogo para Bakhtin é o fundamento da linguagem.

Todo enunciado é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. Nessa rede dialógica que é o discurso, instituem-se sentidos que não são originários do momento da enunciação, mas que fazem parte de um *continuum* (PIRES, 2012, p. 39).

Em Bakhtin, a linguagem é um processo determinado pela vida social, e nesse entendimento trago para a minha escrita a contribuição de outros autores que, a meu ver, vão além. Ao contrário de Bakhtin, me aproximo mais do entendimento de que é a linguagem que constitui o social e não o contrário, o que exclui toda e qualquer possibilidade de totalização. Para o autor, o contexto, a marcação de tempo e espaço são condições de produção da enunciação; a produção de sentido responde sempre a esse contexto social. Para autores como Bhabha e Derrida, com quem mais dialogo, a produção de sentido é o que estrutura o contexto; ainda que essa estrutura seja sempre contingente, estamos falando de uma estrutura que não tem centro; logo, é movente.

Assim, trago Derrida (1971), que opera com a linguagem como uma estrutura descentrada. Para o autor, o centro não deixa de existir, mas sim a sua fixidez; este passa a ser visto como um não lugar no qual se fazem inúmeras substituições de signos. Para ele, a impossibilidade de uma significação total acontece não apenas pela amplitude e multiplicidade infinitas de possibilidades de significação; essa totalização se faz impossível devido à falta de um centro rígido, o que torna o jogo de substituições ininterrupto, sem algo que o finalize, ainda que tenhamos estratégias que o paralisem. Dessa mesma maneira, ao chamar a atenção para a ausência de um significado último que move o jogo da significação, Derrida destaca que o discurso é o sistema no qual o significado central não está fora de um sistema de diferenças (1971, p. 232).

Segundo Macedo (2013), “trata-se de um questionamento da estruturalidade da estrutura, da ideia de um espaço autocontido unificado em torno de um centro, que propiciaria a produção de sentidos transcendentais” (p. 443). Logo, para ambos os autores, o jogo da

significação não tem limite, é sempre tradutório e ambivalente, visto que é marcado pela diferença.

Bhabha (2007) também parte da enunciação de Bakhtin e discorre sobre essa significação infinita, destacando que um significado não é autossuficiente nem pode ser, pois surge na enunciação e esta é sempre atravessada pela *différance*<sup>16</sup> – conceito de Derrida que o embasa. Enquanto a enunciação para Bakhtin (1929) é um ato de resposta, uma produção de sentido marcada pela relação entre o eu e o outro – dizer algo a alguém em determinado espaço histórico-social –, Bhabha encara a enunciação como ambivalência vivida por um sujeito descentrado. Para Bhabha, ainda, a diferença é fundamental no processo da linguagem e crucial para a produção do sentido que nunca é transparente. Bhabha chama a atenção, assim, para a ambivalência da linguagem ao explorar as diferenças entre os tempos do enunciado e da enunciação. Trata-se de um tempo disjuntivo, desconexo, que é a condição discursiva.

A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um terceiro espaço, que representa tanto as condições gerais da linguagem quanto a implicação específica do enunciado em uma estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência. O que essa relação inconsciente introduz é uma ambivalência no ato da interpretação (Bhabha, 2007, p. 66).

O terceiro espaço aqui é encarado como o espaço da enunciação; não físico, mas simbólico e discursivo. Em Bhabha, esse é espaço indeterminado dos sujeitos, pois é no ato da enunciação que o sujeito surge. A enunciação é, para o autor, a condição discursiva que garante “que o significado e os símbolos da cultura possam não ser fixos, sendo lidos e reintroduzidos de outro modo. O ‘espaço-cisão da enunciação’ é o que permite evitar as polaridades e constitui-se como o fio cortante da tradução e da negociação” (SCHAFFER, 1999, p. 22).

A enunciação introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural, uma quebra entre a exigência tradicional e a negação das certezas das novas exigências, numa relação ambivalente que problematiza as posições fixas. Essa disjunção produzida no ato da enunciação é a marca da diferença, diferença essa que, segundo Bhabha, altera a posição da enunciação.

---

<sup>16</sup> Segundo Derrida, a *différance* evidencia a incompletude da linguagem, a incompletude da representação, uma vez que significantes e significados não se correspondem inteiramente. “*Différance* remete ao movimento (ativo e passivo) que consiste em diferir, por retardo, delegação, adiamento, reenvio, desvio, prorrogação, reserva” (DERRIDA, 2001, p. 14).

Para esse autor,

o sujeito do discurso da diferença é dialógico ou transferencial, à maneira da psicanálise. Ele é constituído através do lócus do Outro, o que sugere que o objeto de identificação é ambivalente e ainda, de maneira mais significativa, que a agenda de identificação nunca é pura ou holística, mas sempre constituída em um processo de substituição, deslocamento ou projeção (BHABHA, 2007, p. 228).

Segundo Schaffer (1999), com base no discurso da diferença há uma busca pelo reconhecimento pelo Outro<sup>17</sup>.

O reconhecimento do sujeito pelo Outro passa, necessariamente, eu creio, pelo domínio de códigos culturais e, através da negociação constitutiva da própria vida, vamos e voltamos, exigimos e cedemos, damos e recebemos, no espaço intervalar dos entre-lugares (SCHAFFER, 1999, p. 25).

A enunciação é, assim, uma relação híbrida, sempre ambivalente, que causa trauma na tradição (MACEDO, 2016, p. 14). Ao operar então com a enunciação, parto da ideia de que não há fixação de sentidos, o que há são produções de sentidos inesperados que a cada momento são lidos, (re)apropriados e (res)significados no discurso. Discurso, nessa perspectiva, é toda e qualquer produção de sentidos que produz o social e, com essa definição, me aproximo da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (TD). Burity (s/d), com base nesses autores, diz que

o sistema de diferenças/relações constituído pela linguagem (no sentido de fala/escrita), ao invés de ser o modelo da realidade social, antes retrata o caráter de toda estrutura significante, por consequência, de toda estrutura social. A existência (objetiva) de qualquer objeto está sempre já involucrada, ou melhor, investida de um sentido relativo à posição que ocupa num sistema de diferenças. Este investimento de sentido, esfera do discursivo, é o que constitui o ser daquele objeto (p. 7).

O termo discurso, para esses autores, evidencia que a configuração do social é antes simbólica; é significativa, é discursiva. É o discurso que a configura, ou seja, “o sentido dos eventos sociais não está dado em sua pura ocorrência, em sua positividade, ou ainda que o sentido dos objetos do mundo físico não lhes é inerente” (BURITY, s/d, p. 6). Discurso é objeto de luta pelo poder, pela hegemonia e pelo controle da enunciação. Ele constitui instituições, comportamentos e sujeitos, visto que será sempre alinhado a outros discursos. O discurso produz, assim, o que chamamos de social; “simplesmente, não há ação social sem

---

<sup>17</sup> Há uma diferença entre o Outro (simbólico) e outro (qualquer outro com o qual sentidos são negociados). Para a autora trata-se do Ouro simbólico, construído.



significação, mas toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso” (BURITY, 2010, p. 11).

O discurso vai além do funcionamento linguístico; é a significação que está em jogo, visto que é constitutivamente ambivalente. Assim, para Laclau, como também para Derrida e Bhabha, não existe pureza na linguagem, só há diferenças.

Em minha perspectiva, não existe algo que vá além do jogo das diferenças, nenhum fundamento que, *a priori*, privilegie alguns elementos do todo em detrimento dos outros. Qualquer que seja a centralidade que um elemento adquira, ela tem de ser explicada pelo jogo das diferenças enquanto tais (LACLAU, 2013, p. 117).

A diferença é, nessa perspectiva constitutiva, “o processo da enunciação conhecível, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural” (BHABHA, 2007, p. 63). É um processo de significação que se concentra na ambivalência do discurso, um discurso de autoridade por exemplo. É ambivalente na medida em que a dominação, ou o controle curricular no caso deste estudo, se produz a partir de uma supremacia que é construída apenas na relação, apenas no momento da diferenciação, uma vez que não há sentido *a priori*, como visto anteriormente.

Nesse sentido, ao operar com a enunciação, com o entendimento de que é condição do discurso a não fixidez do significado, abrimos espaço para a evidência da ambivalência nessas relações (sociais e discursivas). Para Bhabha (2007), a enunciação é sempre a enunciação da diferença, pois tudo é diferença, diferimento, produção contínua de sentidos não originais e não repetidos, uma iteração que nega a origem. A enunciação problematiza as divisões binárias e as fixações.

A enunciação da diferença cultural problematiza a divisão binária de passado e presente, tradição e modernidade, no nível da representação cultural e de sua interpelação legítima. Trata-se do problema de como, ao significar o presente, algo vem a ser repetido, relocado e traduzido em nome da tradição, sob a aparência de um passado que não é necessariamente um signo fiel da memória histórica, mas uma estratégia de representação da autoridade em termos do artifício do arcaico. Essa iteração nega nossa percepção das origens da luta. Ela mina nossa percepção dos efeitos homogeneizadores dos símbolos e ícones culturais, ao questionar nossa percepção da autoridade da síntese cultural em geral (BHABHA, 2007, p. 64-65).

Para os autores com que escolho trabalhar, um sistema de significado não é autossuficiente nem pode ser, pela rasura que a diferença causa, uma vez que ela é indispensável para a produção de sentidos nunca transparentes e sempre ambivalentes. Sendo assim, a ideia de ambivalência ganha atenção especial neste momento da escrita.

### 1.1.3 Ambivalência

Com base principalmente em Bhabha, a ambivalência é uma estratégia discursiva que permite outras possibilidades de devir, se remete à impossibilidade de uma decisão se dar por completo. O significado, nessa perspectiva, é múltiplo e não impede nem paralisa totalmente outras significações; é performático nas significações, visto que estas se dão no terreno da enunciação.

Operar na lógica performática da cultura, entendendo-a como movimento de linguagem, é operar num tempo de repetição e reprodução em que circulam sentidos ambivalentes. Bhabha (2007) mais uma vez chama a atenção para a impossibilidade da linearidade em virtude do deslizamento de sentidos, a partir do qual a linguagem se constitui e nos constitui. Ora, se Bhabha defende uma lógica da diferença e se ele acredita que as relações se dão no terceiro espaço, onde a temporalidade é disjuntiva, operar na ambivalência é inevitável, o que significa dizer que há continuamente negociação em meio a fluxos de poder que impossibilitam decidir por isto ou aquilo, pois não se trata de um simples binarismo, mas sim uma decisão complexa, que deseja isto e aquilo. É “em torno do ‘e’ – conjunção da repetição infinita que a ambivalência da autoridade civil circula como significante ‘colonial’, que é menor que um e duplo” (BHABHA, 2007, p. 145).

A decisão se dá sempre de forma fraturada, que segundo Derrida, acontece em meio à indecidibilidade. Nesse sentido, vale ressaltar que a indecidibilidade significa uma decisão que se dá no limite, pois, mesmo diante da ausência de uma determinação inequívoca, ela acontece.

O indecidível se constitui como ação contingente, pois não se sustenta num *a priori* e não se projeta num horizonte também já estabelecido. Ainda que uma política curricular traga uma decisão tomada, esta se dá no campo da incerteza, uma decisão que não pode ser dar em absoluto, porém acontece e constitui o sujeito. Sendo assim, essa estrutura não fixada se constrói a todo momento pela própria ação e posição do sujeito e de suas demandas – momentos de identificação contingentes e articulações momentâneas pelas quais o sujeito passa.

Reconhecer a ambivalência não significa defender uma falta de ação política, ao contrário, amplia a política e coloca em evidência a complexidade dessa ação. Segundo Bhabha, é uma relação sempre espacialmente fendida, que torna presente algo que está ausente e temporalmente adiado. Tem-se assim um tempo que está sempre em outro lugar (2007, p. 85). Ao trazer para as minhas discussões e análises a ideia da ambivalência, trago à tona a

perspectiva híbrida nas relações pelas quais e nas quais nos constituímos e que nessa tese ganha foco via produções curriculares para a alfabetização. Assim, entendo que operar com o hibridismo é operar na ambivalência.

Para se apreender a ambivalência do hibridismo, ele deve ser distinguido de uma inversão que sugeriria que o originário é, de fato, apenas um "efeito". O hibridismo não tem uma tal perspectiva de profundidade ou verdade para oferecer: não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas, ou as duas cenas do livro, em um jogo dialético de "reconhecimento". O deslocamento de símbolo a signo cria uma crise para qualquer conceito de autoridade baseado em um sistema de reconhecimento: a especularidade colonial, duplamente inscrita, não produz um espelho onde a apreende a si próprio; ela é sempre a tela dividida do eu e de sua duplicação, o híbrido (BHABHA, 2007, p. 165).

A ambivalência questiona posições dogmáticas, engessadas diante do significado. É função dela, como estratégia discursiva de conhecimento e poder, exigir “uma reação teórica e política que desafia os modos deterministas ou funcionalistas de conceber a relação entre o discurso e a política” (BHABHA, 2007, p. 106). Nesse sentido, um significante de autoridade cultural, curricular, por exemplo, ganha sentido num contexto específico produzido em confronto com a diferença. Constrói-se uma imagem que não é original, devido ao próprio ato de repetição, e também não é idêntica, devido à própria diferença que a define. Estamos, assim, falando de uma construção performática, não dupla, mas ambivalente.

Essa ambivalência é uma disjunção constitutiva do ato da enunciação, em que há produção de sentido nas condições estruturantes do funcionamento da linguagem e em condições performativas. Quando decido trabalhar com essas perspectivas, encaro o deslizamento de sentido, uma vez que no discurso que se pretende poderoso, hegemônico há um texto que ocupa inscrição dupla: nem um nem outro (BHABHA, 2007). É ambivalente, é diferente e sem tradução absoluta devido ao ininterrupto diferimento e performatividade própria da linguagem.

Dessa forma, a tradução nunca é total e traz consigo os atos da criação e traição. A tradução trazida por Derrida e na qual me apoio é uma traição do próprio sujeito consigo mesmo, visto que os sentidos não se repetem jamais, se (re)configuram, se modificam e se constituem momentaneamente. Segundo Carvalho (2006), a questão da tradução envolve o contato com a heteronomia, resulta da convivência com a diferença e é atravessada pela exterioridade.

#### 1.1.4 Tradução

Escolho fazer uso da perspectiva da tradução para questionar as fixações originárias do discurso e, em minha análise, do currículo. Início então minha discussão com a contribuição de Ottoni (2005), que, em diálogo com Derrida, diz que o ato de traduzir é um ato de *enunciação*, pois toda significação é compreendida em sua impossibilidade de construção absoluta. A tradução trazida por Derrida e com a qual venho dialogar rompe com a ideia de original e cópia; ela é, na perspectiva do autor, um ato de criação. Nesse sentido, para Derrida, toda tradução é uma traição, ao mesmo tempo que é também a condição necessária e fundamental para a criação. Dessa mesma maneira, “traduzir é interpretar, mas é também, e sobretudo, superar a interpretação, recriando o ritmo da obra na língua de chegada com uma poética que dê conta dos múltiplos sentidos e do modo de ser do original” (BEZERRA, 2012, p. 55).

Opto pela tradução pelo viés de Derrida (2006), pois, para ele, um elemento é significado e intraduzível ao mesmo tempo, numa relação continuamente ambivalente. A tradução é, assim, uma reescrita.

Em entrevista concedida a Carmen Gonzáles-Marín, em 1986, traduzida por Paulo Ottoni (2001), Derrida responde à seguinte pergunta:

**O senhor acredita que seus textos traduzidos dizem o mesmo que os textos franceses?**

(...) Os textos traduzidos nunca dizem as mesmas coisas que os textos originais, sempre ocorre algo de novo; o paradoxo da tradução é o fato de que um texto traduzido chega a outra coisa, mas outra coisa que está em relação consigo mesma (...). No final da entrevista, comenta que sempre escreve pensando na tradução, e que entre a desconstrução e a experiência da tradução existe uma afinidade essencial. Se assumimos, hipoteticamente, esta divisão em duas partes, esta entrevista e o texto *Survivre/Journal de bord/Living On/Border Lines* podem servir como uma espécie de fronteira onde não há lugar para fronteiras (OTTONI, 2003, p. 169).

Com essa lógica, os textos traduzidos nunca dizem a mesma coisa que o texto original, ainda que para Derrida não haja texto original, embora por vezes ele faça uso desse termo. Há mudanças que correspondem, por um lado, à transmissão de uma tradição cultural, política, ideológica diferente; por outro, “o mesmo texto”, que, ainda que tente ser o original, não é idêntico, que, ainda dentro da mesma cultura, tem efeitos diferentes.

A esse respeito, Ottoni (2005) diz que, numa abordagem pós-estruturalista da linguagem, a compreensão é sinônimo de interpretação, ou seja, não há compreensão de um

texto sem interpretação dele, o que requer a intervenção de um sujeito. Há assim o que o autor chama de relação dissimétrica entre leitor e texto: “A dissimetria leitor-tradutor e texto revela uma significação que não é fixa nem estável. Através do excesso de enunciação é que podemos interpretar e significar” (p. 43). Para o autor, o ato de traduzir é um ato de *enunciação* que só é interpretado porque há uma relação dissimétrica entre texto e tradutor.

O excesso de enunciação se dá pelo fato de não haver a identificação do enunciado com apenas um sentido, uma vez que há impurezas em cada língua. Para o autor, com base em Derrida, a tradução é um acontecimento que transforma e produz significados entre diferentes línguas e, em minha interpretação, significados entre textos.

Nesse acontecimento tradutório e de leitura ocorrerá inevitavelmente a *interpretação* de uma *frase* que será sempre traduzida como texto. Um texto, segundo Derrida (...), “só é um texto se ele oculta o primeiro olhar, ao primeiro encontro, a lei de sua composição e a regra de seu jogo. Um texto permanece, aliás, sempre imperceptível” (OTTONI, 2005, p. 46).

Com a perspectiva derridiana de não existência de texto original, não há compreensão, interpretação e tradução que dê conta das impurezas da língua (os intraduzíveis para que o autor chama a atenção com base em Benjamin); logo, não há texto original. Na mesma perspectiva, Bhabha também dialoga com Benjamin (1970) e diz que

a “estrangeiridade” da língua e o núcleo do intraduzível vai além da transferência do conteúdo entre textos ou práticas culturais. A transferência de significado nunca pode ser total entre sistemas de significados dentro deles, pois a linguagem da tradução envolve seu conteúdo como um manto real de amplas dobras... ela significa uma linguagem mais exaltada do que a sua própria e, portanto, continua inadequada para seu conteúdo, dominante e estrangeiro (BHABHA, 2007, p. 230).

Para Benjamin, trata-se de traduzir não apenas palavras, mas também os modos de significação. Ou seja, estamos falando de um ato incomensurável, impossível, incompleto, falho, não fundante, porém profundamente necessário. Essa tradução incomensurável, a meu ver, gera processos híbridos, diálogos contínuos e fundamentais para a dinâmica curricular; é com essa mesma lógica que busco operar quando dialogo com textos políticos curriculares. Embora haja traduções, interpretações, imitações que deslocam sentidos de um contexto a outro, há sempre a *différance* que mobiliza as relações, ações e produções curriculares. Há um vazio na articulação, um mínimo resto de significado que permite identificação contextual.

Mas, se decido operar com as políticas curriculares como atos indecidíveis, portanto incompletos e in-traduzíveis, de quem é a responsabilidade sobre eles?

Frente à questão do in-traduzível, qual a responsabilidade do traduzir? Como acolher o outro na minha língua, no meu idioma? A quem, e a que se deve ser responsável? Não seria a responsabilidade do traduzir a responsável pela doação da língua e do idioma para o outro? Qual a responsabilidade de um tradutor que se encontra “entre” a diferença de dois sistemas linguísticos e no “meio” das várias línguas, dos vários idiomas, que compõem as línguas envolvidas na tradução? (...). Como (con)viver com o in-traduzível e a tradução, e com a diferença “entre” língua e idioma num mesmo sistema linguístico? (OTTONI, 2003, p. 164).

É esse inatingível da tradução que movimenta a produção política e que permite que ela seja negociada e constituída continuamente. Acredito, assim, que o PNAIC é a todo tempo traduzido por todos os que vivenciam ou são atravessados por essa política. Eu, ao pesquisar e analisar tal pacto, também o traduzo. Com isso, assumo que fazemos a tradução de tais políticas a partir de nossas relações culturais; por conseguinte, esse movimento é permeado por anseios, desejos e incertezas.

Dentro dessa perspectiva, acredito ser na relação e no confronto com o outro que a diferença surge como possibilidade de distanciamento e aproximação num terreno movediço, indecível e incomensurável, em que os atos de tradução incidem. Assim como para Derrida, penso a tradução como acontecimento que deflagra a diferença.

Costa (2012) desenvolve, em diálogo com Derrida, a noção de tradução como produção original que, “ao ser desencadeada, ainda que o tradutor pretenda se reconciliar com um suposto sentido anterior, ela já o corrompeu, cabendo-lhe a suplementação como sentença final, como única possibilidade de expressão e continuidade” (p. 12). A discussão acerca da complementaridade muito contribui, a meu ver, para os estudos curriculares, principalmente quando a intenção é pôr em evidência a não completude da linguagem e o não controle das políticas curriculares. Por isso, também faço uso desse conceito derridiano para pensar a articulação entre as culturas e demandas que se processam no interior de um sistema baseado na disputa de poder, como é o sistema curricular e a produção de seus textos.

Não se pode determinar o centro e esgotar a totalização porque o signo que substitui o centro, que o *supre*, que ocupa o seu lugar na sua ausência, esse signo acrescenta-se, vem a mais, como *suplemento*. O movimento da significação acrescenta alguma coisa, o que faz que sempre haja mais, mas esta adição é flutuante porque vem substituir, suprir uma falta do lado do significado (DERRIDA, 1971, p. 244-245).

Derrida considera que o signo é 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).

A "torre de babel" não configura apenas a multiplicidade irreduzível das línguas, ela exibe um não acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar qualquer coisa que seria da ordem da edificação, da construção arquitetural, do sistema e da arquitetônica. O que a multiplicidade de idiomas vai limitar não é apenas uma tradução "verdadeira", uma *entr'expression* [*entr'expression*] transparente e adequada, mas também uma ordem estrutural, uma coerência do *constructum* (DERRIDA, 2005, p. 11-12).

Embora o foco de análise do autor nesse trecho seja a relação entres os diferentes idiomas, penso, a partir da mesma lógica de multiplicidade, a negociação entre as muitas leituras e interpretações acerca das políticas curriculares; mesmo que impossível, ainda necessário. Ou seja, uma multiplicidade de circularidades culturais que traz a impossibilidade de completar ou totalizar qualquer tradução que seja, mesmo que seja de um pacto. Essa compreensão me auxilia pensar que qualquer produção curricular precisa ser compreendida no sentido da impossibilidade de sua construção absoluta, ou seja, do seu obrigatório fracasso enquanto plenitude de imposição de significados.

A incompletude identitária motiva o trabalho da tradução, pois entre uma cultura e outra existe uma fronteira de interseção – o terceiro espaço trazido por Bhabha (2007) – que permite a confluência em meio às culturas. Tal confluência não é somente um somatório ou equivalência entre os repertórios de diversas culturas e atores sociais; é também uma significação substitutiva que se constrói em uma cadeia de remissões diferenciais como a escritura que preenche um vazio e "vai se produzir de alguma maneira como obra original". (DERRIDA, 2001, p. 35).

Esse autor chama a atenção para a impossibilidade de a tradução se dar forma absoluta, pois toda tradução, toda leitura traz uma interpretação e esta reforça a não existência de uma língua única. "Traduzir é aceitar compartilhar, negociar, transitar, abrir canais de comunicação na direção do outro, transferir nomes, paixões, lugares de fala e de escrita" (NASCIMENTO, 2004, p. 38). Ao traduzir um currículo em determinado contexto escolar, inúmeros sentidos são sobredeterminados, o que nos impede de acessar um único sentido. Este não será, assim, aplicado (na busca incessante por controle que caracteriza a educação), mas sim vivenciado em meio a traduções precárias e contínuas.

## 1.2 Política como estratégia de controle

### 1.2.1 Política, produções de sentido e controles da significação

Com as bases teóricas apresentadas, desejo operar com a lógica desconstrutiva de Derrida e com a ambivalente de Bhabha para investigar os textos políticos e os discursos curriculares. Ou seja, a partir de tais alicerces defendo o descentramento, a multiplicidade de formas de arquivamento e interpretação das políticas curriculares que acarreta a perda de um centro único de controle total da produção do conhecimento. Penso que as políticas curriculares estão sempre num processo de vir-a-ser, sendo múltiplas as leituras possíveis a serem realizadas por diversos leitores, em uma constante arte da interpretação das interpretações.

Mas, da mesma forma que defendo a amplitude discursiva de uma produção textual, reconheço que ela sofre constrangimentos também no campo da linguagem, como é o caso da política curricular que acaba por funcionar como mecanismo de fixação momentânea dos sentidos, ainda que a mesma não seja apenas controle e fixação e controle, mas também diferença. Meu argumento é que qualquer política de currículo opera como estratégia de *signifixação* dos múltiplos sentidos que o currículo pode trazer.

Ao tratar currículo como prática cultural, como explicitado no início deste capítulo, trago a noção dele como texto intraduzível que vai sendo significado e interpretado de diferentes formas pelas práticas sociais que o concebem. Coloco em evidência, assim, a articulação de demandas, poderes e diferenças. Essa articulação de diferentes sentidos em torno do que se pretende produzir como currículo demonstra a complexidade da política, visto que ela se constitui em meio a relações difusas de poder, de estruturas e de agenciamentos. Dessa maneira, a política passa a ser estudada como processo e tentativa de fixação e significação inesperada de sentidos em cada um dos contextos em que acontece.

Assim, referencio-me principalmente em Ball (1992) e em Lopes (2010), a fim de ir além da separação entre proposta e implementação das políticas curriculares e com eles construo a conceituação de política que pretendo desenvolver ao longo desta tese. Lopes e Macedo (2011, p. 2) interpretam a política “como disputas contingentes pelo poder para hegemonizar determinadas significações”, o que a liga à concepção de cultura como prática de significação. Segundo as autoras, ao falar de política, estamos falando de “lutas



simultaneamente políticas e culturais nas quais se disputa a possibilidade de significar o mundo e produzir o currículo nas escolas” (2011, p. 2).

Como a intenção desta tese é entender o funcionamento da política do PNAIC e como a hegemonia de alguns discursos é mantida, trago em diálogo com Lopes e com a TD desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe o entendimento de política como tomada de decisão num campo indecidível (DERRIDA, 2001). Pensar na política dessa forma significa pensá-la num campo em que não há decisões *a priori*. Isso implica a circularidade da significação e a impossibilidade de apenas uma política de Estado orientando ações e formações. Política nesse sentido é produção na instabilidade. Ao operar para tentar produzir estabilidade, criam-se ao mesmo tempo possibilidades inúmeras de romper com o que se apresenta estável – um contínuo diferir.

Ainda que haja instabilidade, a decisão é também uma estratégia de significar. É um artifício da política. Nessa luta atemporal pela significação se desenvolvem diferenças, demandas articuladas que se enfrentam como adversários políticos e não inimigos, como diz Mouffe (2015). Nos estudos da autora, que neste momento tomo como esteio, o funcionamento político se dá pela luta contínua por uma hegemonia e pela manutenção dela. Trata-se de uma hegemonia que ela chama de agonística, ou seja, confronto entre adversários legítimos e não luta de inimigos antagonistas.

Ainda em diálogo com Mouffe (2015, p. 20), se faz necessário diferenciar os conceitos de “política” e “político” para operar no terreno que ela denomina como pluralismo agonístico. Para a autora, o político é a dimensão antagônica, que possui diferentes formas da transitoriedade das relações humanas, é a própria condição humana que possibilita “muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais”. Por política, a autora define o “conjunto de práticas, discursos e instituições” (2015, p. 20) que buscam estabelecer domesticação e condições de aceitabilidade, mas que, em decorrência dos conflitos existentes nas relações sociais, serão sempre afetados pela dimensão do político.

Mouffe busca essa definição para fundamentar sua crítica sobre a dimensão de política que ignora os conflitos e as diferenças.

Considero que é apenas quando reconhecermos a dimensão do “político” e entendemos que a “política” consiste em domesticar a hostilidade e em tentar conter o potencial antagonismo que existe nas relações humanas que seremos capazes de formular o que considero ser a questão central para a política democrática. Essa questão, vênha aos racionalistas, não é a de como tentar chegar a um consenso sem exclusão, dado que isso acarretaria a erradicação do político. A política busca a criação da unidade em um contexto de conflitos e diversidade; está sempre ligada à criação de um “nós” em oposição a um “eles”. A novidade da política democrática

não é a superação dessa oposição nós-eles – que é uma impossibilidade –, mas o caminho diferente em que ela é estabelecida. O ponto crucial é estabelecer essa discriminação nós-eles de um modo compatível com a democracia (MOUFFE, 2015, p. 20).

Destituir e colocar em questionamento esse binarismo é trabalhar a partir de uma democracia pluralista na qual, no interior da comunidade política, não se verá um oponente inimigo a abater, mas um adversário de legítima existência ao qual se deve tolerar e com ele negociar. Combatem com vigor suas ideias, contudo jamais se questionará o direito de defendê-las (MOUFFE, 2015). Essa crítica ao funcionamento político muito me agrada e é nela que me apoio.

Portanto, julgo fundamental levar em consideração a complexidade da política, que se constitui com relações de poder ambivalentes, difusas e descentradas. A minha intenção central nesta tese é evidenciar como uma política curricular é pautada na contingência e no controle ao mesmo tempo, o que significa dizer que as relações tensas entre o universal e o particular (entendimentos que serão desenvolvidos mais à frente) nas disputas de sentido em torno da concepção de alfabetização se produzem em meio às ambivalências, aos deslocamentos de sentidos e às fixações que garantem a produtividade da política. “Esta contingência é central para se compreender o que talvez seja a característica mais proeminente da política contemporânea: o pleno reconhecimento do caráter limitado e fragmentado dos agentes históricos” (LACLAU, 2011, p. 86).

Considerando fundamental o diálogo entre a concepção de política como um momento formador de sentidos e a noção de currículo como prática cultural, entendo que as políticas curriculares envolvem não somente a produção dos documentos como também a circulação dos seus sentidos. É interessante pensar ainda no momento de criação/exposição/reflexão/implantação da política curricular e de seus discursos e na articulação dos sentidos e demandas ao longo de todo o processo de produção desse currículo. Assim, compreendo os documentos curriculares como textos que fazem parte de uma textualidade mais ampla do mundo e possibilitam e motivam múltiplas leituras, textos que são negociados continuamente entre os sujeitos que, com suas defesas e discursos, disputam a hegemonia de suas posições.

A noção de articulação então se torna fundamental para a constituição do discurso no qual escolhi me fundamentar para entender as relações que existem no momento de produção curricular. Escolha essa marcada pelas contingências do grupo de pesquisa. A articulação é a construção de um desejo coletivo e comum pela transformação de uma demanda particular

(alfabetização plena, por exemplo). Mas nem tudo na demanda é consciente. Na demanda pela alfabetização plena, por exemplo, também se cruzam outras demandas por se afirmar academicamente. Falar de articulação então é falar de uma movimentação que se dá a partir de um investimento simbólico, ou seja, operações simbólicas de representação que precisam ser realizadas para que a estrutura de constituição da realidade seja de fato concebida. Essa é uma prática que relaciona elementos que se modificam após se relacionarem, visto que a identidade não é fixa. Para Laclau e Mouffe (2010), a categoria da articulação é que fornece o ponto de partida para elaborar e entender o conceito de hegemonia, que será trabalhado adiante.

A construção teórica desta categoria exige que sigamos dois passos: estabelecer a possibilidade de especificar os elementos que compõem a relação articulatória, e determinar a especificidade do momento relacional que abrange essa articulação, (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 167).

É interessante salientar que o trabalho da articulação é ambivalente, visto que, apesar de se articularem entre si, as demandas mantêm suas características particulares. Embora o efeito universalizante permita que um sentido ou até mesmo uma demanda represente as demais, ao se articularem e dialogarem entre si as suas particularidades são mantidas e passam a ser constantemente negociadas numa relação suplementar. No momento de articulação não há o apagamento dos sentidos que não foram partilhados por todos; há decisões fraturadas que num dado momento assumirão o papel de representação, mas isso não significa que os sentidos deixados de lado deixem de existir nem que tal representação não cumpra seu papel controlador. Sendo assim, a luta nunca está ganha e nem perdida, pois as insatisfações e as incompletudes das demandas é que abrem espaço, deixam brechas para que a disputa pela por uma universalização aconteça. Este é o espaço da política – de controle e de (re)significação.

Pela TD, a estrutura que constitui a realidade é sempre uma estrutura descentrada, não fixa; ela se desloca, visto que as insatisfações, as decisões e os interesses associados às demandas se modificam, ganham ou perdem forças, dialogam com sentidos outros invariavelmente, o que possibilita que a ação universalizante aconteça novamente. Nessa estrutura sem borda, os sentidos borbulham e concorrem entre si, ao mesmo tempo que partilham significados; e esse partilhamento é que permite um fechamento, ainda que contingente, dessa estrutura.

Assim, o universal não é absoluto, mas sim decorrência de uma relação que se faz hegemônica a partir de disputas políticas. A dinâmica da política curricular está, então, o

tempo todo marcada pelas diferenças que as (des)estabilizam, criando os movimentos de negociações e disputas conflituosas, em que relações de poder se chocam envoltas em interesses sociais e políticos. Essas relações sociais estão o tempo todo em conflito disputando um espaço e buscando um fechamento não consensual. “A política, portanto, envolve antagonismo e conflitos sem uma resolução final, sendo apenas desestabilizada, para criar novas estabilidades, por atos de poder” (LOPES, 2016, p. 9).

Com a perspectiva da política como interação instável entre discursos que se dão durante todo o processo, a política curricular é encarada de forma aberta, flexível e inacabada, o que permite fazer inúmeras leituras e interpretações do que é considerado currículo, como se constitui um pacto e o que ele chama de alfabetização, entendendo-o como um movimento de produção incompleta que envolve múltiplos contextos. Nesse sentido, penso ser os textos políticos resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações materiais e possibilidades (MAINARDES, 2007, p. 52).

É possível, então,

teórica e politicamente admitir o descentramento, a fluidez, a ausência de estruturas autoexplicativas e os projetos com uma dada direção *a priori*, bem como admitir, simultaneamente, nossa necessidade provisória e contingencial de estabelecer centros e projetos (LOPES, 2010, p. 30).

Como Lopes, acredito que, embora pensemos levando em consideração a fluidez das decisões, das demandas e dos discursos que perpassam a construção curricular, para nos comunicarmos, para fazer política, necessitamos, em grande parte das vezes, fixar, ou melhor, significar (MACEDO, 2016) identidades, decisões, posições e discursos, ainda que provisoriamente, numa determinada visão. É necessário o reconhecimento da “assimetria do poder e a suposição de que as zonas de escape e as possibilidades de deslizamento de sentidos são infinitas” (LOPES, 2005, p. 59).

Essa significação não apaga as diferenças nem as insatisfações que existem nas relações sociais e entre os diferentes interesses políticos. Por isso opero a partir de fixações que são constantemente modificadas e (re)configuradas durante todo o processo de produção, pois estão intimamente relacionadas com os discursos que são difundidos, com as lutas que são travadas, com as demandas que são provisoriamente constituídas, com os contextos sociais nos quais estão inseridas e com as culturas com quem dialoga.

Ainda que só existam diferenças, fazemos das diferenças identidades provisória e contingencialmente fixas. Fazemos isso para que possamos desenvolver articulações e possamos estabelecer conexões visando a ações coletivas para determinados fins (LOPES, 2010, p. 30).

Interpreto as significações em disputa como provisórias e contingentes; a perspectiva discursiva que trago busca compreender as novas significações que são feitas para currículo e alfabetização, por exemplo.

As bandeiras de nossos projetos no passado – justiça social, igualdade, emancipação – não necessariamente precisam ser abandonadas, mas certamente precisam ser ressignificadas em função de outras demandas que se colocam no jogo político contingente (LOPES, 2010, p. 30).

Isso significa que os projetos e os desejos de regulação não deixam de existir, mas passam a ser lidos não como controle absoluto, de maneira precária e incompleta. Essa é a linha tênue e relação complexa e ambivalente entre o diferimento e a normatividade. Dessa forma, busco, nesta tese, analisar as tentativas de fechamento das hegemonias de poder que existem e que compõem tanto o PNAIC como a rede política na qual ele se configura, chamando a atenção para que, ainda que impossível, tal fechamento acontece, pois, mesmo que não de forma absoluta, o controle acontece, pois é esse o funcionamento da política – a tentativa de controle.

Venho então desenvolver esta tese interpretando as produções curriculares como textos coletivos, o que torna impossível pensar em um único endereçamento, leitura específica ou até em uma projeção de um único sujeito ideal – a fim de falar a outros contextos a partir do discurso nacional. No momento de produção de sentidos que constitui tal currículo, discursos diversos se produzem e negociam sua existência.

Reconhecer que as políticas curriculares sofrem (res)significações e interpretações inúmeras ao se apresentarem em contextos outros não dá conta, a meu ver, da incompletude dos processos de significação que discuti no início deste capítulo. Assim como Lopes (2016, p. 4), penso que minha tese se aproxima das pesquisas sobre políticas curriculares que

operam com a conclusão mais ampla de que propostas curriculares nacionais ou centralizadas, bem como orientações estabelecidas por acordos internacionais, embora visem a estabelecer consensos no trato do currículo na escola, no que diz respeito à sua planificação e à sua vinculação ao projeto econômico global, só conseguem se institucionalizar porque negociam com outras demandas entendidas como locais e que não necessariamente têm sintonia com interesses político-econômicos dos projetos em pauta. Todas as definições textuais de uma política são produzidas por discursos pedagógicos e disciplinares e, por sua vez, se dispersam localmente tendo em vista contingências das instituições escolares.

Como diz Lopes (2016), “as estratégias políticas tendem a inviabilizar o poder e a contingência associada à sua constituição, apresentando-se como necessidade e como universalidade” (p. 122). São exatamente essas estratégias que a política encontra para tentar conter a proliferação de sentidos a que me dedico no próximo capítulo e principalmente na análise do PNAIC; introduzo essa preocupação já neste capítulo a partir da discussão de hegemonia cunhada pela TD em que me apoio.

### 1.2.2 Hegemonia: o discurso sofrendo significação

Com isso, a política é compreendida como os atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais. Vale lembrar que tais processos de fixação também produzem mudanças no que se encontra fixado. O poder, nesse sentido, é produtivo e não assume uma dimensão obrigatoriamente negativa.

*Lopes, 2016, p. 122*

A tentativa de toda e qualquer política educacional é a busca de um fechamento definitivo de significação de uma cadeia relacional, o que poderia torná-lo universal numa perspectiva de senso comum da relação interpretada como hegemônica. Mas, embora seja essa a intenção da política educacional, hegemônizar um determinado discurso curricular não o universaliza em absoluto jamais, pois, segundo Laclau e Mouffe (2015), seria esse o fim da política. Para então tentar entender o funcionamento da política educacional a partir dessa ótica, faço uso mais uma vez da TD e de alguns de seus conceitos – discurso, hegemonia e articulação. Como bem dizem Mendonça e Rodrigues (2014), o uso da TD se faz interessante para compreender o social, para melhor entender uma política curricular que impacta o social.

Segundo Laclau e Mouffe (2015), o discurso é uma prática que estabelece uma relação, que não é dada *a priori* entre elementos diferentes que modificam suas identidades ao se relacionarem. Ou seja, “uma totalidade estruturada resultante da prática articulatória, é o que chamaremos de *discurso*” (p. 178). O discurso é, assim, regular e disperso, nada coerente, visto que se movimenta com base em um conjunto de posições diferenciais. Logo,

para os autores (2015) e com eles concordo, uma totalidade discursiva não passa de momentos diferenciais que ocupam espaços diferenciais e se reduzem àquilo que os autores chamam de momentos dessa totalidade. Logo, toda totalidade discursiva tem sempre um elemento que ocupa uma posição diferencial. Os elementos, linguísticos ou não, nessa lógica, se justapõem e “constituem um sistema diferencial e estruturado de posições” – um discurso (p. 82).

Dentro dessa discussão, gosto do termo *signifixação* (MACEDO, 2011; 2014), que chama a atenção para as práticas articulatórias em que as posições, ao serem significadas, fixam e ao serem fixadas significam – ao mesmo tempo que os sentidos deslocam de maneira ambivalente. Esse processo de significação que fixa momentaneamente sentidos em torno de uma formação específica

poderia ser descrito como uma significação, para a qual se torna necessário excluir um conjunto de outras possibilidades de significar inscritas na própria prática de atribuição de sentidos como *différance* (MACEDO, 2011, p. 11).

Dessa forma, a produção de sentidos de um discurso é sempre precária e contingente. A contingência discursiva se dá a partir de uma emergência inesperada que exige resposta a uma determinada demanda. Ao então interpretar tudo como discurso, já desenvolvido no início do capítulo, julgo necessário ressaltar que

discurso é uma categoria que une palavras e ações que têm natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a noção de prática discursiva –, uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. O social, portanto, é um social significativo, hermenêutico. Não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, nota-se sempre contingentes e precárias (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 49).

Nesse sentido, a realidade é uma impossibilidade na medida em que é significada de diversas maneiras a partir de diferentes estruturas discursivas. O argumento central de Laclau e Mouffe é o caráter incompleto de toda totalidade, por isso a impossibilidade do social. Ainda que o discurso seja um sistema de elementos diferenciais, ele só existe como limitação parcial de um excesso de sentido que o subverte; toda situação discursiva tem esse excesso de sentido – a *différance* – que paralisa e articula as diferenças. Tal fato retrata a impossibilidade de o discurso se totalizar, ao mesmo tempo que é também o terreno necessário para a constituição de toda prática social.

Discurso, para esses autores, tomando como base principalmente as ideias de Derrida (1978), é um sistema de diferenças cujo significado central não está absolutamente presente nem está fora de um sistema de diferenças. É exatamente essa ambivalência que possibilita o jogo da significação, pois é a ausência de um centro que torna tudo discurso e amplia indefinidamente a significação. O discurso é entendido aqui como o fechamento sempre provisório e insuficiente da significação, a produção de um centro (entre muitos outros) que tenta estabilizar o fluxo das diferenças para que seja possível a produção de um significado que tentará ser hegemônico, apesar da impossibilidade de o ser absoluto. Assim o discurso significa o mundo.

A esse respeito, Burity desenvolve, dizendo que

um discurso pode ser sempre, e de fato o é, articulado a outros discursos quando aproximamos o foco em qualquer direção – seja a do agente individual, seja a de grupos específicos de pessoas identificadas por atributos ou práticas, sincrônica ou diacronicamente. Não é possível demarcar objetiva, rigorosa e estavelmente os limites do discurso, porque os discursos concretos não se mantêm em relação de mera contiguidade uns aos outros. Atravessam-se, articulam-se, enfrentam-se, transformam-se, morrem (BURITY, 2010, p. 11).

O discurso não possui limites nem fronteiras de constituição; essa é a radicalização trazida pela TD, visto que, com essa perspectiva, é-nos possível perceber não apenas como o discurso foi produzido, mas o que permitiu que esta constituição ocorresse. Ampliando o entendimento da Análise do Discurso, que nos diz que o discurso é visto para além da linguagem, a TD nos traz a produção de lutas pelo poder, ações que são fruto de formações discursivas (entendidas como lugares de hegemonia que formam instituições) e formas de ser e agir. Sendo assim, no discurso não existem somente palavras, falas ou intenções, mas também ações sociais, práticas, visto que “não há ação social sem significação, mas toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso” (BURITY, 2010, p. 11).

Na TD temos ainda a luta por enunciação, com base na compreensão de que o discurso é fruto de um fenômeno social, com sujeitos historicamente associados que lutam por suas significações do mundo. Trata-se de significações constantes, fruto de ações sociais - intencionais ou não - políticas, relacionais e ontológicas. Dessa maneira, segundo esses autores, não é necessário compartilhar todas as formulações presentes num discurso para se reconhecer nele. Discurso é, então, espaço para as práticas significativas, que constituem socialmente a realidade, mas também, é “o conjunto de posicionamentos oriundos de pessoas,



grupos, organizações, governos” (BURITY, 2010, p. 12). Discurso é fala e ação, é texto e prática.

Essa concepção de discurso a partir da qual a TD opera me auxilia a interpretar a realidade, ou melhor, me possibilita olhar para a mesma como construção de representações em que as particularidades preenchem um universal que as significará, um universal que constituirá, ainda que momentaneamente, tal realidade. Digo momentaneamente porque, a partir de tal teoria, trabalho com a perspectiva de que os preenchimentos das particularidades que virão a ser interpretadas como universais são realizados de forma temporária e precária, uma vez que são mutáveis e estão constantemente de acordo com interesses e disputas por espaço, disputas que ocorrem continuamente entre demandas múltiplas.

Ora, se o social é uma impossibilidade, fica o questionamento: como então operar com a ideia da hegemonia, conceito tão caro à TD e que de alguma maneira influencia esse social? Seria possível uma hegemonia? Para Laclau e Mouffe (2015), a hegemonia é um movimento estratégico e complexo que exige articulação entre superfícies discursivas contraditórias em meio a um jogo de significação que não cessa. Ele só acontece devido à articulação entre a diferença e aquilo que os autores chamarão de equivalência.

Embora nessa perspectiva a hegemonia seja uma impossibilidade da fixação, esta precisa existir de forma parcial, caso contrário o fluxo de diferenças não nos permite comunicação. O social, nesse sentido, só existe como esforço para construir essa impossível hegemonia, pois “qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187).

Na lógica da TD, o surgimento de um ponto discursivo de fixação parcial (ponto nodal) mobiliza e constitui uma cadeia discursiva em que a lógica da diferença se faz presente, embora seja atravessada pela lógica da equivalência, visto que ambas possuem uma relação de indecidibilidade. Dessa maneira, é a lógica da equivalência que organiza a cadeia discursiva, e esta surge quando um conjunto de demandas (reivindicações não satisfeitas) insatisfeitas, por alguma razão, passa a compartilhar a mesma insatisfação, que pode ser identificada nesta pesquisa pela falta de qualidade na educação do país, falta esta que se apresenta por meio dos baixos índices de alfabetização, por exemplo.

Segundo Laclau & Mouffe (2015), é necessária uma articulação, sempre provisória, entre particularidades – cadeia de diferença – transformando-as em equidades – cadeia de equivalência – para que haja negociação entre diferentes significações. Nesse sentido, os

autores defendem um fechamento contingente que se estrutura em torno de uma semelhança “externa” que os faz ficar equivalentes.

Cria-se então uma totalidade que é assumida como universalidade dentro de uma cadeia discursiva não fixa. Tal totalidade particular, assumida como universal, é a interpretação que os autores possuem de hegemonia. Na TD, a hegemonia é então a capacidade de um discurso articular diferentes demandas em uma cadeia que se apresenta equivalencial, na tentativa de representar uma totalidade impossível, porém desejada.

Assim, essa cadeia equivalencial precisa de um exterior constitutivo para se produzir, um exterior a essa cadeia discursiva, um ponto nodal que mobiliza, que não está externo à cadeia, mas que se coloca como falta interna que mobiliza a significação. Esse exterior é inalcançável, porém é também a condição para o seu surgimento, como diz Mouffe (2003, p. 29). Trata-se mais uma vez de uma relação suplementar.

Nessa cadeia de equivalências, os diferentes sentidos, as diferenças não se igualam; tornam-se equivalentes, e isso permite que eles atravessem as diferenças dos sistemas de significação para então dialogar.

As identidades articuladas em uma cadeia de equivalência se transformam, mas não se tornam iguais, ou seja, elas permanecem referenciadas em seus conteúdos particulares, e são esses conteúdos que permitem o reconhecimento de um deles como universal (PEREIRA, 2012, p. 39).

Segundo Laclau (2005), isso implica a limitação de sentidos, ou seja, a contenção deles permite a constituição da linguagem. Dessa forma, o autor defende a necessidade, na dinâmica discursiva, do fechamento contingente dos discursos, e é com essa lógica que também penso a constituição do PNAIC.

A relação entre as lógicas da equivalência e diferenças pensada por Laclau possui disputas provisoriamente estancadas por uma decisão hegemônica, o que poderia levar a crer que tal crise da falta de qualidade na alfabetização pudesse vir a ser solucionada. A hegemonia, nesse sentido, não se apresenta como solução e apagamento dessas disputas e/ou paralisação das lutas, mas como estratégia político-discursiva para colocar em evidência novamente tais interesses divergentes. No caso do PNAIC, a produção do pacto em prol de melhor formação e alfabetização nacional pode ser interpretada como uma demanda que, por mais que pareça homogênea ao buscar uma solução para o analfabetismo brasileiro, é composta por distintos discursos que constituem os sujeitos, não apenas aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e que também idealizam e financiam tal política. A

hegemonia, assim, supõe um caráter “aberto, incompleto e social dominado por práticas articulatórias” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 213).

A impossibilidade de se chegar a um fechamento absoluto está inteiramente ligada a uma hegemonia que jamais se dará por completo, mas que movimenta a produção e a manutenção de determinados discursos que paralisam os sentidos em disputa. Esse entendimento de hegemonia destaca a impossibilidade da totalidade que aponta para permanentes “tentativas de recomposição e rearticulação de sentidos” (PEREIRA, 2012, p. 35). Sendo assim, para Laclau, “quanto mais particular for um grupo, menos será capaz de controlar o terreno comunitário global no interior do qual opera, e tanto mais universalmente fundamentada terá de ser a justificação de suas pretensões” (2011, p. 83). Ainda segundo o autor,

só há hegemonia se a dicotomia universalidade/particularidade for superada; a universalidade só existe encarnada em – e subvertendo – alguma particularidade, mas, contrariamente, nenhuma particularidade pode ser politizada sem se tornar o *locus* de efeitos universalizantes (2005, p. 139-142).

Estudos de Mendonça (2009), baseados nas propostas de Laclau, sinalizam ainda que a hegemonia é algo que se dá quando “uma determinada identidade, num determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplas identidades” (p. 251). Essa articulação hegemônica que descrevi anteriormente é a minha base para perceber a construção sempre precária e contingente de sentidos que possibilita que as esferas do processo de construção curricular se movimentem entre si e se modifiquem. Essa estrutura não fixa, uma estrutura descentrada que se constrói a todo momento a partir das ações e posições de demandas, se faz possível pela impossibilidade da hegemonia, ainda que o desejo por esta seja o motor de tal produção. A hegemonia se faz impossível e necessária.

Segundo Mendonça e Rodrigues (2014), na TD a relação hegemônica é uma relação de ordem. Trata-se de um discurso de unidade das diferenças. Lembrando que unidade não significa único, é esse viés que pego para problematizar o PNAIC e a lógica de centralização curricular que temos vivido em nosso país.

Embora tal ação pareça se dar de forma tão simples – tornar um particular universal –, ela acontece em meio a um consenso conflituoso que a própria TD destaca. Portanto, quero chamar a atenção para a dimensão política do discurso, dimensão que constitui a realidade e que se faz essencial para a compreensão e análise de políticas curriculares. Esse viés de análise se apresenta satisfatório, pois traz o entendimento de que uma realidade pode ser

constituída e (re)constituída, visto que os momentos de significação são ininterruptamente negociados, logo passíveis de modificações. Esse processo se dá na medida em que uma ação social particular consegue representar um número indefinido de particularidades, consegue abarcá-las a partir de uma prática articulatória, o que lhe possibilita se apresentar como uma ação universal continuamente em disputa para se manter universal. A relação entre particular e universal constitui, portanto, aquilo que podemos vir a chamar de hegemonia.

### 1.2.3 Pacto como representação da hegemonia

Dessa maneira, reconheço e evidencio que a centralização curricular, ainda que se tente hegemônica, não paralisa os fluxos de sentido que a produção mobiliza. Por isso faço uso da TD para entender como tais fluxos articulatórios silenciam sentidos inúmeros no momento em que um dado sentido de currículo se hegemoniza. Para Macedo (2016), essa fugacidade das articulações e a contingência das hegemonias precisam ser relidas com base em um quadro teórico em que os fluxos de poder não paralisam, mas criam efeitos de verdade sobre os contextos, as políticas e as subjetividades (p. 10). Não se trata de um acordo único, pois as disputas não cessam e as recombinações de fragmentos fraturados continuam a existir e a se movimentar. Dessa forma compartilho seus entendimentos e interpreto que, na discussão e produção de um currículo nacional para a alfabetização, não temos hegemonia absoluta<sup>18</sup>; temos apenas um pacto.

Um pacto instável também traz duradouros efeitos de poder, traz inúmeras estratégias de fixação e significação. Olhar para o PNAIC desde essa contribuição me permite compreender que eles não são absolutos, não são únicos e possivelmente não trazem uma única visão e defesa curricular para a alfabetização; são frutos de disputas constantes entre aqueles que estão envolvidos no processo de construção curricular. Essa percepção me instiga a pensar e investigar a formação de lutas outras que acontecem ao mesmo tempo que se pactua algo.

Interpretar toda a articulação que tem envolvido a produção de currículos nacionais, como pacto que se constitui a partir de acordos múltiplos, não tira a sua força; pelo contrário, a fluidez de decisões impossíveis são também estratégias discursivas de produção e

---

<sup>18</sup> Embora não seja essa a defesa da TD, faço esse jogo entre hegemonia como pacto, apenas para chamar a atenção para a fugacidade da hegemonia que Laclau e Mouffe trazem, ainda que tal fugacidade possa ser duradoura ou persistente, como o próprio nome do documento em questão.

fortalecimento do mesmo pacto. A produção e o acontecimento do PNAIC são movidos e mantidos por essa complexidade não palpável e estratégica de consensos conflituosos que se dão em torno da necessidade de uma alfabetização nacional.

Dessa maneira, busco olhar para a centralização curricular que temos vivenciado nos últimos anos não com base em processos de negociação que se esgotam em defesas e crenças sobre um discurso hegemônico, mas alicerçada por processos de negociação outros que significam sentidos numa lógica plural. Vale destacar que estou operando aqui com o entendimento de hegemonia não como tentativa de controle que impede a discussão, mas sim a estratégia inerente ao funcionamento político.

Ainda que eu reconheça a existência de disputas incessantes entre os sentidos que irão constituir um determinado currículo, essa defesa se faz, precariamente paralisa e um pacto se institui, pois os grupos envolvidos em tal disputa lutam para manter a sua visão acerca do currículo da alfabetização do país como hegemônica. Considero produtivo o reconhecimento de que a tentativa de estancamento de uma política ou de um documento curricular é luta perdida e contínua, pois as brechas que permitem as lutas políticas irão sempre existir para que lutas outras aconteçam. Mas considero tão importante quanto isso reconhecer que significações ocorrem e tentam hegemônizar determinados discursos educacionais que constituem e por vezes instituem políticas curriculares prescritivas.

A prescrição é, então, uma estratégia consciente de controle que depende da hegemonia, embora não seja consequência natural dela. O fato de a política curricular se pretender nacional e normatizante, como o PNAIC, não é em decorrência da hegemonia, mas sim de uma visão prescritiva do currículo e na crença de que normas bem estabelecidas, aplicadas e testadas levarão a uma qualidade necessária e desejada.

O Pacto tenta hegemônizar uma determinada concepção de alfabetização e currículo; sendo assim, minha intenção é, no próximo capítulo, entender como se produzem as hegemonias, como se constrói um pacto que desenha um currículo nacional para a alfabetização. O pacto é, assim, interpretado nesta pesquisa como a representação da hegemonia, como luta e não apenas como prescrição. Qual o processo de significação que produziu esse documento? Que particular é esse, do PNAIC, que assume lugar de universal?

Sendo assim, como Macedo (2016), passo a fazer uso também do conceito de redes políticas desenvolvido por Ball (2014), principalmente no próximo capítulo, para entender a produção do PNAIC. Sugiro que a noção de rede possa permitir observar os fluxos que constituem toda política e que abordagens estruturais e centralizadoras vêm paralisando como

estratégia metodológica. Ela viabilizaria uma análise mais topológica<sup>19</sup> das hegemonias, permitindo perceber como elas se constituem na intrincada relação – não direcional, mas principalmente não previsível entre múltiplos discursos (MACEDO, 2016, p. 10).

Com base nas concepções trazidas aqui, construo e compartilho com os autores apresentados uma visão outra do currículo, que não desconsidera as especificidades existentes em cada política e que reconhece a produção do conhecimento em cada instância, em cada momento do processo de sua produção.

Proponho-me, então, a analisar o PNAIC como produção cultural instável e contingente, em que a hegemonia é vivenciada com provisoriedade. Para pensar numa política curricular pautada na contingência mencionada, uma política curricular que não traga uma verdade única, mas sim diversas interpretações e formas de significar e conceber um futuro, é fundamental pensar a política como algo inacabado e traduzido a todo momento num ciclo contínuo de produção cultural, numa rede sem fim. Apesar de minhas defesas, é indispensável mencionar que, ainda que momentaneamente, a estrutura de que falo se fecha para então poder dialogar e produzir pactos que constituam a realidade defendida; em dado momento o acordo é assumido, sentidos são signifixados, discursos hegemonizados e um currículo nacional se institui.

O que tento dizer é que, ainda que eu reconheça a existência de disputas incessantes entre os sentidos que irão constituir determinada defesa curricular, essa defesa se faz e, precariamente, paralisa e as lutas de manutenção por vezes são mais fortes que as lutas para a modificação. A manutenção e permanência não são pólos dicotômicos: só se muda a partir de uma tradição, só se mantém algo, traduzindo. Considero inovador entender que, embora tal estrutura seja minimamente centralizada, essa centralização possui diferentes focos que disputam entre si, o que me leva a crer e defender que essa fixação é sempre transitória e falida, visto que sujeitos outros e defesas outras podem surgir e movimentar essa estrutura de forma ainda não pensada.

Sendo assim, a intenção era trazer neste capítulo as concepções de currículo e de política de que a partir de agora farei uso para olhar, conversar e analisar o PNAIC. Entendo as produções inacabadas, reconheço suas produções em meio a um terreno ambivalente em que as decisões se dão de forma fraturada e suplementar, mas acontecem. Decisões foram tomadas,

---

<sup>19</sup> Macedo chama a atenção para a necessidade de uma leitura topológica da política tentar entender as configurações flexíveis na produção mesma. A autora destaca nesse sentido que não se trata de demandas uniformes, como por vezes uma abordagem clássica da política traz. “Lidar com a política de forma topológica é sair dessa geometria euclidiana e tratar o espaço (e o contexto) como um dos aspectos da relação entre as coisas” (2016, p. 6).

acordos foram assumidos e um Pacto Nacional foi estabelecido, uma ideia de alfabetização plena foi vendida a todo o país. É a partir desse pacto, inacabado, porém em ampla vivência e contingência, que, nos capítulos que se seguem, tentarei analisar uma produção de política em rede que tem caracterizado as políticas curriculares nacionais recentes.

No próximo capítulo, trago a ideia de equivalência desenvolvida aqui a partir da noção de rede política (BALL, 2014). Meu foco é chamar a atenção para os mecanismos de significação do PNAIC por meio dos elementos que, a meu ver, representam a hegemonia como luta: visão prescritiva do currículo, concepção de alfabetização, idade certa e avaliação.

## 2 PACTO OU REDE? MAPEANDO AS RELAÇÕES DE FORÇA QUE CONSTITUEM O PNAIC

Um saber só pode se tornar político através de um processo agnóstico: dissenso, alteridade e outridade são as condições discursivas para a circulação e o reconhecimento de um sujeito politizado e uma "verdade" pública.

*Bhabha, O local da cultura, p. 49*

A partir do quadro teórico apresentado, busco no presente capítulo fazer um mapeamento das relações de força que, a meu ver, produzem essa política, intento trazer diferentes demandas sociais em equivalência em torno de uma política de alfabetização nacional que se estrutura também via avaliação.

Explicitar como um pacto se constitui e hegemoniza determinada posição se faz interessante, pois penso que essa construção não é natural. Há uma significação no jogo político que não é natural, por isso neste capítulo busco problematizar que a concepção de currículo que se faz hegemônica é desenvolvida para tentar garantir determinado resultado que se pretende alcançar via avaliação. Há que se reconhecer que o PNAIC faz parte de uma rede política que produz possibilidades de avaliação, visto que tanto o Pacto como as avaliações em larga escala fazem parte de uma mesma cadeia de equivalência.

Sendo assim, este capítulo se divide em três seções: uma seção teórica que retoma alguns conceitos vistos no capítulo anterior, a fim de embasar meu olhar para o PNAIC – que, a partir de agora, passa a ser interpretado como *rede de equivalência* onde se faz indispensável problematizar a formação de professores constituinte do Pacto. Uma segunda seção traz um mapeamento da rede política de que o PNAIC faz parte a partir de três subitens: planos educacionais e o direito de aprendizagem; educação infantil e sua relação com a alfabetização e a avaliação nacional e a concretude dessa alfabetização. A terceira seção identifica que o Pacto faz parte de uma rede infinita de outros pactos e programas federais e locais, de diversas formulações e características.

### 2.1 Rede, rastro e formação de professores: o terreno do Pacto



Início esta seção trazendo a lógica da formação política em rede tomando como base os entendimentos de *cadeia de equivalência* constituinte da política, desenvolvidos por Ernesto Laclau (2011), e de *rede de políticas*, trazidos por Stephen Ball (2014). Opero com ambas as noções entendendo-as como diferentes maneiras de pensar a produção política pela ótica de rede. Assim, para além de uma hegemonia como pacto trazido no capítulo anterior, penso o PNAIC como produção híbrida que envolve múltiplos contextos imbuídos de negociação, tensão, mobilização e produção que não vem apenas do governo ou das orientações mais gerais, nasce também de necessidades e orientações locais e/ou internacionais.

Julgo necessário retomar e salientar que defendo o PNAIC como manifestação política curricular, ou seja, como jogo de poder que luta para decidir modos de pensar e fazer a alfabetização, produção esta que traz em si uma política de formação de professores e disputa de sentidos para o saber ler, escrever e contar e, a partir disso, traça orientações e metas que movimentam a educação e a maneira com a qual escolas e professores concebem o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, considero interessante destacar que, como política curricular, o Pacto se constitui por uma rede de políticas e poderes outros que permitem que ele se fabrique e se modifique a todo momento. Os atores sociais envolvidos nesse processo são produzidos pelos discursos e movimentam tal política. Tomando como esteio as ideias de Ball (2014), neste capítulo busco apontar possíveis fios que ajudam a tecer a rede política na qual percebo o PNAIC como nó focal<sup>20</sup>.

Busco entender e colocar sob *rasura* os atravessamentos que permitem que se configure uma política entendida como Pacto. Quando faço menção ao conceito derridiano, quero chamar a atenção para os traços borrados que repetem sem repetir e que colocam em questão a ideia de origem e/ou pureza.

A *rasura* é a própria marca do apagamento da oposição, permitindo ainda, de maneira ambivalente, a leitura do termo rasurado, mas indicando o horizonte para além do qual até esse signo perderia sua pertinência (DERRIDA, 2001).

Com isso, nesse é não é, marca-se uma palavra e tenta-se apagá-la, mas nisso afirma-se a palavra e seu apagamento, seu apagamento a faz mais legível porque

---

<sup>20</sup> O que não significa dizer que ele é encarado como centro ou até mesmo origem das produções políticas que serão apresentadas neste capítulo. É justamente com a falta de um centro, ou melhor, na impossibilidade de indicar um centro que opero; ainda que o PNAIC seja o objeto de estudo desta tese – logo, o nó focal desta rede –, ele não é encarado como origem.

necessária. O que está sob rasura se apresenta como indeterminação (FRANGELLA, 2016, p. 8).

Dessa maneira, colocando o PNAIC sob rasura, opero com a impossibilidade de a hegemonia em torno de um sentido para a alfabetização nacional se dar por completo, mas a percebo como desejo motivador da política. A hegemonia é então vista como ficção que tem efeitos e busca a fixação de sentidos para a alfabetização e para o currículo.

Há 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.

Este capítulo, apesar de trazer um desenvolvimento teórico, é também um capítulo de análise, em que o foco é mostrar que o PNAIC não é sozinho uma política, ele faz parte de uma rede política maior que envolve um conjunto de ações que atendem e articulam demandas por alfabetização na idade certa. Busco perceber essas relações e como essa política maior opera. Para tanto, lanço mão do conceito de rede política desenvolvido por Ball (2014), fazendo relação desse com os conceitos de hegemonia e equivalência.

### 2.1.1 Rede política na perspectiva de Ball

Operar com a ideia da incompletude hegemônica e com a significação vivenciada de forma constante possibilita compreender a constituição de uma dada realidade e de redes específicas como consequência de uma negociação maior: um Pacto acordado. Assim, não considero problemática a escolha de um lugar comum encontrado para dar sentido ao que está sendo discutido ou um acordo assumido para dialogar com o que está sendo produzido. Penso que problemático é entender que esse lugar comum ou que este pacto assumido possa ser vivenciado como absoluto.

Tenho me aproximado das discussões recentes de Ball (2011; 2012; 2014) para olhar para o PNAIC como produção de política em rede e entender como e com quantos fios se

costura e enreda essa rede política. Isso tem me mobilizado a olhar para o PNAIC para além dos documentos divulgados. Pensar na política feita em rede e em múltiplas vozes é pensar sobre as hierarquias e relações de poder que enredam um pacto, é perceber os novos lugares e conexões entre os atores que fazem a política. Segundo o autor, o uso metodológico do conceito de rede é uma tentativa de lidar com o estudo das políticas educacionais no mundo globalizado.

A opção pelo termo rede (e suas múltiplas referências teóricas) se dá pela discussão de inexistência de um centro nas relações hegemônicas. Na rede não é possível identificar uma origem e os inesperados caminhos que cada fio poderá tomar.

Redes políticas são um tipo de “social” novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimento. Eles constituem comunidades políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções; como Agranoff (...) coloca, as “redes fornecem locais para soluções colaborativas” e “mobilizam inovações”, embora, por vezes, elas contenham “estranhos companheiros” (BALL, 2014, p. 29).

Sendo assim, opto por esse conceito para me ajudar a olhar os “muitos lugares comuns” que uma política curricular, que se pretende nacional, possui. As redes para o autor são “comunidades políticas” (p. 5) descentradas que se articulam por via de problemas sociais que lhes são comuns. Mas tais articulações se dão de maneira movediça e deslizam a partir do momento em que nem os problemas e nem mesmo as suas soluções são estanques. O autor traz assim uma perspectiva discursiva e eu, ao operar com ele e com a TD, penso que essas redes políticas podem ser interpretadas também como “demandas específicas e distintas que se equivalem e constituem comunidades políticas” (MACEDO, 2014, p. 1.538).

Neste sentido, comunidades políticas (públicas e privadas) se articulam em meio a fluxos e movimentos e compartilham problemas sociais e de maneira próxima, não necessariamente conjunta, buscam soluções. No caso desta pesquisa, penso ser a falta de qualidade na educação básica, representada pelas altas taxas de analfabetismo, o que mobiliza em rede diferentes instâncias a fim de solucionar tal problemática. A perspectiva das redes é uma tentativa de escapar da estrutura, uma estratégia para olhar as políticas públicas, entendendo que estas não são deslocadas umas das outras; elas se entrelaçam via relações de poder.

Por meio delas, é dado espaço a novas vozes dentro do discurso de políticas. Novas narrativas sobre o que conta como uma “boa” política. As pessoas movem-se por tais comunidades e dentro delas, e há novos tipos de carreiras em política e governança que podem ser construídas dentro delas. Essas redes políticas trabalham por intermédio de formas de contato. No entanto, a natureza das relações entre os membros não é a mesma em cada caso. Participações são multifacetadas e formas de

relacionamento são variadas: atores individuais podem estar envolvidos nas redes em uma variedade de diferentes formas, por exemplo, patrocínio, contratação, e assim por diante (BALL, 2014, p. 29).

Para operar com a perspectiva de política em rede, julgo interessante trazer o caminho percorrido por mim para entender tal lógica e tomá-la como mais uma estratégia teórico-metodológica. A meu ver, Ball traça uma ligação entre globalização e neoliberalismo para então chegar a sua proposta de rede política – e é esse caminho que retomo agora.

Para pensar globalização, mais uma vez lanço mão da teoria de Bhabha (2013). O autor considera que a perspectiva espacial (distinção entre local e global) não é capaz de captar de maneira adequada a profunda transnacionalidade e a contingência do mundo global. Para ele, o encontro com a globalização é o encontro com a imprevisibilidade, com “a sombra” invisível projetada sempre ao redor de todas as coisas quando o homem se converte *subjectum* no mundo e na imagem.

O dinamismo dos processos de globalização na contemporaneidade torna-se importante, então, para pensarmos sobre a inter-relação de diferentes demandas a partir de múltiplas articulações entre pessoas, dinheiros, ideologias do Estado, mídias e tecnologias. Com a mesma perspectiva, para Ball (2014), há novas vozes, novas formas de participação na política de educação global que trazem outras configurações para a dimensão do público. A parceria público-privada é um exemplo dessa nova participação e envolve relações complexas de interdependência recíprocas.

Novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas, por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade e “esses processos estão localizados dentro de uma arquitetura global de relações políticas que não somente envolvem os governos nacionais, mas também organizações intergovernamentais, Banco Mundial, corporação financeira internacional...” (BALL, 2014, p. 34-35).

O autor chama a atenção para a “desnacionalização do Estado”, uma vez que para ele os Estados estão perdendo a capacidade de controlar seus sistemas de ensino. A política educacional está sendo feita em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações. Ao mesmo tempo, o autor também ressalta que estamos caminhando para um “Estado policêntrico”, em estruturas moventes. É possível ler esse movimento como um mecanismo estratégico do Estado na busca por outras formas de poder. Assim,

a promessa de redes políticas e do modo de governança que eles representam é para produzir políticas mais eficazes e legítimas, sem descansar sobre a autoridade e as limitações de um único corpo político representativo (...). Os governos estão cada vez mais “catalisando todos os setores – público, privado e voluntário – em ação para resolver problemas de sua comunidade” (...). Em tudo isso, Shamir (...)

argumenta que “os governos renunciam a algumas de suas privilegiadas posições de autoridade”. O movimento para utilizar formas de governança em rede, em algumas áreas de atividade do Estado, pode implicar a perda de poder em algumas partes do Estado, ao mesmo tempo que há ganhos em outras partes... Em termos um pouco mais fortes, Rhodes argumenta que a governança em rede “refere-se à auto-organização, às interorganizacionais caracterizadas pela interdependência, ao recurso de troca, às regras do jogo e à autonomia significativa do Estado (...)” (BALL, 2014, p. 31).

A globalização é a base para Ball pensar as novas relações com os redutos comerciais do neoliberalismo. Trata-se de novas finanças e negócios globais da educação (o que o autor chama de *edu-business*<sup>21</sup>). Ball (2014) menciona assim os processos de construção discursiva do neoliberalismo – construção de formas de Estado neoliberalizadas, modos de governança e relações reguladoras –, a fim de estabilizar ou consolidar o neoliberalismo por meio de novas instituições, políticas e governamentalidades.

Na linguagem de Ball (...), o discurso neoliberal se torna um imaginário social, criando regras de inteligibilidade em que os sujeitos se reconhecem como tal. Ou seja, as tecnologias neoliberais de sujeição que o autor analisa na obra que citei na seção anterior (...) produzem efeitos sobre a produção de subjetividades e o autogoverno dos indivíduos. Há, no entanto, “a possibilidade de uma forma de liberdade enquadrada dentro dos limites da história (...)” (MACEDO, 2014, p. 1.550).

Para Ball, o neoliberalismo é uma hegemonia que visa direcionar o funcionamento político da educação; logo, direciona o currículo. Com tais premissas, o autor pensa um tipo novo de “social” que envolve formas específicas de relações sociais, fluxos e movimentos. Mas é válido ressaltar que utilizar a rede como dispositivo analítico para a discussão das relações de governança requer alguns cuidados, como menciona Ball (2014). Para ele, as redes são diagramas inadequados, fugazes, informais; são fluidas e opacas e impossíveis de serem representadas. Outro alerta do autor é a respeito da relação público-privado, em que é fundamental o cuidado com a residualização do Estado, mediante a legitimação de determinados discursos e conhecimentos por parte de outros órgãos.

Ball chama a atenção ainda para os processos de mercantilização e privatização a que a educação vem sendo submetida, evidenciando que a privatização é atrativa tanto para os governos quanto para as corporações transnacionais, pois representa soluções para o problema da reforma do setor público e, ao mesmo tempo, é uma oportunidade de lucro para o capital, uma vez que os governos são bons pagadores.

---

<sup>21</sup> Negócios em Educação.

O conceito de redes de políticas traz importantes questões para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que a partir dele problematizo a participação de novos atores – empresas privadas e outras instituições – nas discussões relativas ao PNAIC. A preocupação de Ball (2012), e minha também, é

demonstrar que as redes de política têm operado de forma global, constituindo “uma nova forma de governamentalidade”, criando “novas formas de sociabilidade” (...). Interessam-lhe, especialmente, as formas como novas relações público-privadas são estabelecidas e seus efeitos sobre a construção das subjetividades. Como demonstram as redes com as quais Ball (...) sustenta sua argumentação, vivemos, hoje, uma reterritorialização das políticas, na qual as fronteiras entre público, privado, filantrópico, não governamental vão sendo constantemente deslocadas [e borradas]. Como num caleidoscópio, constroem-se diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público (MACEDO, 2014, p. 1.538).

Tendo em vista tal entendimento, penso essa rede política como *redes de poder*, pois julgo fundamental pensar nesses poderes e articulações para olhar a trajetória da política que não é linear e observar os rastros que a constituem.

Então, para olhar a trajetória da política, julgo importante retomar brevemente as interpretações mais comuns acerca das políticas de currículo. Segundo Lopes (2010), há a predominância de duas matrizes teóricas nas pesquisas educacionais. Uma delas compreende as políticas curriculares como algo que vem “de cima”, numa perspectiva estadocêntrica de conceber o poder; a outra entende as políticas como algo homogêneo que consegue aglutinar diversos interesses em conflito. As referências nos fazem pensar que existe um grupo isolado que toma as decisões e outro que “está no mundo” para colocá-las em prática. O mesmo modelo epistemológico que faz essa dicotomia é o que pensa o currículo como um documento elaborado pelas instâncias governamentais que chega para ser posto na prática integralmente pelos docentes nas salas de aula e que virá a ser testado via instrumento controlador, como é o caso de avaliações como a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Tal reducionismo, a meu ver, parece ocultar à complexa rede de relações que se misturam por entre ambas as esferas.

Por isso opto por uma perspectiva outra, pois não acredito na homogeneidade na produção política nem na ideia de um Estado central onipotente e de ação verticalizada para entender as políticas curriculares atuais. É com essa perspectiva teórica que a opção desta tese é o uso da lógica da rede política (BALL, 2014), que se faz interessante também por ajudar na superação do entendimento linear da construção da política curricular, uma vez que esta não possui rumos predefinidos – o que se faz mais interessante para pensar o processo da

aquisição de leitura e da escrita, pois, a meu ver, não há tempo ou método certo para a alfabetização.

Dessa maneira, ao considerar a singularidade das conexões que cada um pode vir ou não a estabelecer, além da multiplicidade de relações possíveis que podem acontecer, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Assim como não se faz possível pressupor as conexões que o próprio PNAIC irá promover ao longo de sua vigência.

Coloca-se, assim, um novo desafio às propostas curriculares, aos seus formuladores e aos que vivenciam o dia a dia delas, uma vez que não podemos colocar de lado os diálogos, saberes, valores, crenças e experiências, que são fios inesperados para a ação pedagógica e que continuamente irão produzir tal proposta. Penso que não é possível prever a rede de conhecimento via política curricular, como também não é possível prever a rede de produção dessa mesma política.

Na política curricular do PNAIC se apresentam diferentes discursos pedagógicos que se hibridizam. Contudo, esse hibridismo também é estimulado pelos grupos dominantes como estratégia de manter sua dominação e não anula as hierarquias e relações de força existentes e constituintes do currículo. O objetivo desta tese não é informar que as políticas se produzem em rede apenas, visto que esse entendimento, ou algo próximo disso, é esperado em virtude dos aportes teóricos que trago nesta pesquisa. A intenção é colocar foco também nas relações de força e em alguns efeitos dessa rede política, principalmente para os caminhos da alfabetização nacional.

### 2.1.2 Entre a cadeia de equivalência e a rede política: travando um pacto

Quando Ball (2010) menciona a rede política na qual me embaso para olhar o PNAIC, o autor traz uma estrutura comunicativa em torno de valores compartilhados, articulações e negociações. Segundo ele, há uma rede que define “relações fluidas e abertas, que ultrapassam as fronteiras nacionais entre atores (indivíduos e organizações) versados e comprometidos” (p. 492).

Com esse contexto, a rede política na qual percebo o PNAIC – como produto e produtor – é uma rede de relações que possibilita e intensifica a difusão de conhecimento que pluraliza as autoridades políticas. Assim, em busca de uma educação empreendedora, nos

termos de Ball (2010), políticas curriculares nacionais são entendidas como mecanismos que possuem infraestrutura – programas de treinamento de professores, cursos avançados, associações profissionais, periódicos, manuais e textos –, num contexto de contínua tradução. Ainda nesse sentido, o autor diz que na rede política a “função é modificar as políticas internacionais e tornar essas mudanças reais do dia a dia de pessoas comuns. As TANS<sup>22</sup> são ‘estruturas comunicativas’ organizadas em torno dos ‘valores compartilhados’ entre seus membros (...) (BALL, 2010, p. 492).

Assim, a metodologia das redes de políticas evidencia a dificuldade de precisar um ponto de origem. A impossibilidade dessa precisão é também condição necessária para produção de tal rede. Dessa maneira, penso ser o conceito cunhado por Ball uma nova forma de operação e interpretação para o movimento político curricular das atuais manifestações de políticas educacionais produzidas em meio ao discurso de centralização. Assim como Macedo, penso que

o recurso à rede tem me permitido ler tal hegemonia, a partir de uma perspectiva topológica, como uma teia de relações que não apenas transcendem este ou aquele projeto de governo, mas que os produzem como efeitos de poder. A noção de redes tem me possibilitado uma análise que supera dicotomias entre esquerda e direita, público e privado, assim como fronteiras nacionais. Ela permite dar conta da intersecção entre inúmeros discursos, dentre os quais os de organismos internacionais como Banco Mundial e Unesco — fartamente estudados no que tange às políticas curriculares da América Latina —; de grupos empresariais que produzem novas formas de sociabilidade; pedagógicos que vão da utopia crítica por emancipação, com seus desdobramentos universalizantes a propostas cognitivas centradas na aprendizagem (MACEDO, 2016, p. 11).

Porém, faço a ligação entre Ball e TD, pois penso que o desenho da rede política é produzido por uma equivalência, visto que demandas e particularidades diferentes disputam, negociam e entram em equivalência em torno de uma política que busca a qualidade da alfabetização nacional. A política em rede, a meu ver, opera como uma cadeia de equivalência que produz a hegemonia; nesse sentido, o PNAIC não produz sozinho um discurso hegemônico de necessidade de um currículo nacional para a alfabetização.

Torna-se assim complexo perceber e entender os “nós” das relações políticas entre os fios que mais à frente apresentarei. Essa dificuldade é inerente à ação política, visto que depende de que

as empresas de serviços educacionais se posicionem como as ‘soluções’ para os problemas relativos a padrões mais altos e melhorias educacionais relacionadas com

---

<sup>22</sup> Rede Transnacional de Defesa (TAN – Transnational Advocacy Network).



oportunidades individuais e competitividade nacional. Mas essa participação também pode ser uma maneira de estimular políticas que ofereçam maiores oportunidades de lucro (...) (BALL, 2010, p. 494).

Dessa maneira, a rede política que tento mapear com políticas outras que também configuram o PNAIC, a meu ver, pode ser interpretada como uma cadeia de equivalência cunhada pela TD.

Uma relação de equivalência não é uma relação de identidade entre objetos. A equivalência nunca é tautológica, uma vez que estabelece a substituição entre determinados objetos que só é válida para determinadas posições dentro de um determinado contexto estrutural. A esse respeito, a equivalência desloca a bainha identitária dos próprios objetos para os contextos do seu aparecimento ou a presença. Mas isso significa que a identidade do objeto na relação de equivalência é dividida: por um lado, mantém o seu próprio sentido "literal". Ele simboliza a outra posição contextual em que é um item substituível (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 109).

Na lógica dos autores, a partir do surgimento do ponto nodal (um fechamento frente ao exterior que mobiliza e constitui a rede), a lógica da diferença presente em toda estrutura é rasgada pela lógica da equivalência; ambas as lógicas possuem uma relação de indecidibilidade, visto que, nessa cadeia de equivalências, os diferentes sentidos não se igualam, mas se tornam equivalentes, e isso permite que eles atravessem as diferenças dos sistemas de significação para então dialogarem.

Daí a ambiguidade que atravessa toda relação de equivalência: dois termos, para serem equivalentes, devem ser diferentes – de outro modo, haveria uma simples identidade. Por outro lado, a equivalência existe apenas no ato de subverter o caráter diferencial daqueles termos.

Esta não constitutividade – ou contingência – do sistema de diferenças é revelada na não fixidez que a equivalência introduz. O caráter último desta não fixidez, a precariedade última de toda diferença, se mostrará assim em uma relação de equivalência total, onde a positividade diferencial de todos os seus termos é dissolvida (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 206).

Esse paradoxo da relação equivalencial – a necessidade da diferença para que se torne equivalente e essa equivalência funcionando como subversão do caráter diferencial – revela a não fixidez que a equivalência introduz, a não fixidez necessária para que haja hegemonia. Nesse sentido, a cadeia de equivalência pensada por Laclau possui suas relações de disputa e diferença provisoriamente estancadas por uma decisão hegemônica, o que poderia nos levar a crer que tal crise foi solucionada.

Não penso desta forma, e assim compartilho mais uma vez com a interpretação de Macedo (2016) sobre esta impossível hegemonia. O uso do termo e entendimento de

hegemonia, já desenvolvido no Capítulo 1, entra em cena não para resolver tensões e disputas, mas para colocar tais discussões em jogo novamente.

A hegemonia, provisória, porém existente, não se apresenta para essa autora, e com ela concordo, como solução e apagamento dessas disputas e/ou paralisação das lutas, mas fundamentalmente como estratégia político-discursiva para colocar em evidência novamente tais interesses divergentes.

Os discursos hegemônicos apresentam-se, assim, como um princípio reorganizador do sistema deslocado, permitindo que as crises de significação se tornem inteligíveis. Ao propiciar a sobredeterminação de uma série de demandas dispersas, eles criam uma ilusão de unidade [precária e contingente] e compensam a sensação impossível de completude. (MACEDO, 2015, p. 1.536).

Como a autora, penso que a disputa não cessa; logo, a crise instaurada e a insatisfação não se colocam externas à cadeia de equivalência, mas são internas e insolucionáveis, e é exatamente o que faz a produção política se movimentar. Seja pensando uma rede política ou uma cadeia de equivalências, elas trazem em sua constituição a impossibilidade de determinar uma origem. Assim, as relações que podem vir a acontecer entre seus nós não fixos também não estão predeterminadas.

Vivenciamos então a uma educação neoliberal, segundo Ball (2012). Uma educação que, para o autor, traz consigo flexibilização, comparação, medidas, competição, escolhas e financiamentos. Com tal entendimento, ele nos ajuda a olhar para a educação com base em uma estrutura discursiva que possibilita agências e interpretações inúmeras que produzem relações de poder inesperadas. Nessa perspectiva, o Estado vira um contratante que financia novas formas de fazer política. Logo, pensar na política feita em rede e divulgada dentro de redes hierárquicas evita o territorialismo metodológico do Estado-Nação.

Trata-se de entender novas formas de fazer política para além do Estado-Nação e perceber novos lugares e conexões entre os atores que fazem as políticas. Perceber que mecanismos como avaliações de desempenho, *rankings* e resultados nos produzem, visto que são interpretados pelo autor como sistemas de linguagem, permite que reconheçamos o outro e a nós mesmos. Mecanismos que nos dão incentivo a trabalhar em busca de melhorias. Dessa forma, enquanto a TD defende a necessidade do fechamento contingente dos discursos, a rede política de Ball opera no descentramento das ações e ambos me ajudam a olhar o funcionamento do PNAIC. Embora eu chame a atenção, com esses autores, para o seu descentramento e imprevisibilidades, o PNAIC também possui estratégias de fixidez.

Sendo assim, penso ser o PNAIC uma *rede de equivalência*, pois como rede me possibilita observar os fluxos que constituem toda política, sem precisão de origem e que se dá em meio à equivalência que introduz a não fixidez necessária para que haja hegemonia no discurso sobre a alfabetização nacional – ou pelo menos uma tentativa.

Penso que, ao se estruturarem em torno de uma semelhança que os equivale (desejo da alfabetização plena), os sentidos envolvidos nesse espaço criam uma totalidade que é assumida como universalidade dentro de uma cadeia equivalencial que não se encerra. Busca-se, assim, hegemonicamente um discurso sobre a alfabetização adequada e a melhor maneira de se chegar a ela. Ou seja, momentaneamente são construídos discursos sobre alfabetização com base em inúmeros materiais que chegam às escolas – documentos que assumem uma particularidade como um universal.

Tal discurso é resultado de uma decisão tomada e neste instante legitimada, o que não significa que não possa ser modificada ou negociada novamente. Trata-se, portanto de uma hegemonia fruto de disputas que acontecem nas cadeias discursivas. Ou, como discutido no capítulo anterior, uma hegemonia na condição de pacto, o que não significa que não tenha poder; este existe de forma contingente e não absolutamente poderoso.

Tenho entendido as políticas curriculares como discursos hegemônicos, mais ou menos efetivos em sua tarefa de suturar a estrutura deslocada, ou seja, de fixar sentidos para educação [e currículo]. Num nível mais macro, tenho argumentado que as políticas tomam a *qualidade da educação* como significante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político. Na medida em que o exterior constitutivo desta cadeia de equivalência é uma fantasia idealizada de crise do sistema educacional, tornada “real” por um conjunto de dados estatísticos, trata-se de um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação. A princípio, ninguém é posto no lugar do outro por este discurso, como se pode observar nas campanhas políticas em que todos, sem exceção e independente do lugar que ocupam no espectro político, defendem uma educação de qualidade (MACEDO, 2014, p. 1.536).

Podemos pensar então que um exterior – analfabetismo como marca da falta de qualidade – articula uma série de demandas e constitui assim uma *rede de equivalências* chamada PNAIC. Essa rede, assim como também pensa Ball, é descentrada, movente e articulada em torno de problemas sociais comuns cujas demandas buscam resolver. São relações deslizantes, articulações fraturadas que se movimentam na medida em que as demandas, os problemas e suas soluções não são imóveis.

Com essa perspectiva, inicio o mapeamento dessa *rede de equivalência que a meu ver é o PNAIC*, a fim de trazer alguns discursos que produzem sujeitos, penso no discurso da

idade certa encurralando sentidos de currículo e alfabetização. Para melhor compreender os fios que identifico na rede política e equivalente no/do PNAIC, trago o conceito de rastro de Derrida, pois, a meu ver, os rastros de políticas outras e discursos possibilitam a tessitura da rede política do PNAIC, uma vez que tais rastros nos chegam através da herança.

A condição para que possa haver herança é que a coisa que se herda, aqui, o texto, o discurso, o sistema ou a doutrina, já não depende de mim, como seu estivesse morto ao final da minha frase. (...) A questão da herança deve ser a pergunta que se lhe deixa ao outro; a resposta é do outro (DERRIDA, 2001, p. 46).

Para Barreiros (2008), a herança é uma “operação existencial produtiva e constitutiva dos sujeitos, não é jamais dada, é sempre uma tarefa” (p. 12). Nesse sentido, segundo Derrida, somos herdeiros, somos produtos da herança – queiramos ou não. Rastros nos são deixados a todo tempo e proporcionam novas construções de sentido a partir de referências, a partir de rastros e dos efeitos desses rastros. Para o autor, a herança não nos é algo imóvel, apenas recebido e que nos habita, mas é algo que também nos movimenta e nos leva a outro lugar ainda não conhecido e inesperado. Para Derrida, essa herança nos impõe uma resposta que move a tradução.

Apesar de tudo, parece-me, a tradução deve se esforçar para ser o mais fiel possível, não pela preocupação de exatidão calculável, mas porque ela nos lembra a lei do outro texto, a sua injunção, a sua assinatura, esse outro acontecimento que já teve lugar antes de nós, e ao qual nós devemos responder como herdeiros (DERRIDA, 2005, p. 195-196).

A este respeito, novamente concordo com Barreiros (2008), quando diz que essa herança faz do sujeito não apenas herdeiro, mas “um novo sujeito dentro de uma outra condição, que se (re)desconstrói a partir de nossas escolhas, escolhas essas que refletem o interesse por pesquisar os rastros e as heranças das diferenças culturais nas práticas curriculares” (p. 12).

Uma vez que o rastro não é uma presença, mas o simulacro de uma presença que se desloca, se transfere, se reenvia, ele não tem propriamente lugar, o apagamento pertence a sua estrutura. Não apenas o apagamento que sempre deve poder surpreendê-la, sem o qual ela não seria rastro, mas indestrutível e monumental substância, mas o apagamento que desde o início o constitui como rastro, que o instala na mudança de lugar e o faz desaparecer na sua aparição, sair de si na sua posição (DERRIDA, 2001, p. 58).

A opção pelo conceito de rastro se dá devido ao movimento que ele possibilita. Para Derrida, todo signo supõe um sistema diferencial de ramificações que constituem o próprio rastro, sempre *arbitrário e diferencial*. A constituição do rastro é um constante diferimento.

Arquiescrita indicia mais do que um nome, a fim de sinalizar a condição de possibilidade da própria significação enquanto devir-signo do signo. *Devir* aqui somente quer dizer *possibilidade de inscrição*. Basta que alguma coisa se inscreva para que o rastro dela "permaneça", correndo, é claro, sempre o risco de um apagamento posterior. A realidade da coisa é o próprio rastro (*trace*). A "coisa em si" nunca existiu, pois o que sempre ocupou o lugar da origem nada mais foi do que rastro, isto é, a *marca* de uma inscrição "arcaica" que não se deixa apreender na oposição presença/ausência, nem muito menos pode ser assimilada nos limites logocêntricos de uma *arché* fundamental. Todavia, e em outro sentido, o conceito geral de escrita se deixa compreender pelo valor inaugural (quer dizer, instituído) de arquiescrita, incluindo-se nisso a própria *phoné* (NASCIMENTO, 2004 p. 2).

Trago esse conceito para evidenciar a produção de algo inesperado. É a partir do diálogo, da negociação e dessa relação inesperada que nascem os rastros. Eles simulam a presença, ao mesmo tempo que representam uma falta constitutiva que movimenta e produz, visto que são jogos linguísticos e discursivos presentes na identidade de cada sujeito. Os rastros são simulacros de presença, presença de sujeitos, de demandas, de discursos fundamentais para o entendimento da identidade. Pensando acerca da dimensão política, Laclau (2011) afirma que identidade existe por obra de uma construção política, e esta se transforma constantemente por meio dos deslocamentos da trama articulatória e agonística das demais identidades. O autor afirma ainda que "a 'política' é uma categoria ontológica: há política porque há subversão e deslocamento do social. Isto significa que todo sujeito é, por definição, político" (p. 61).

É então, com base no entendimento do conceito de rastro de Derrida, que caracterizo a prática curricular do PNAIC, uma vez que olho para essa política e sua rede como movimento e significação que não possuem origem definida e tampouco ponto de chegada finalizado, mas rastros que a constituem num contínuo processo. Sendo assim, penso que o PNAIC se constitui como rede de equivalência, jogo de poder, em que o currículo é encarado como discurso, prática cultural, no qual os conhecimentos e os poderes são compreendidos num campo de significação.

### 2.1.3 Currículo instituído como formação: estratégia (re)significada de articulação da rede

Assim, as ações de formação continuada de professores não podem ser tomadas como isoladas ou subordinadas às políticas curriculares estabelecidas *a priori*, mas em uma relação que, negando uma anterioridade, se dá como uma articulação. Na formação não se re-apresenta uma dada política curricular, mas repete-se ou expõe-se essa política como rastro, em uma ação que mantém aberta a luta pela significação, pois não se assenta na literalidade, mas como contra assinatura, mesmo tendo como horizonte a fidelidade a um sentido visto como dado, o irrompe deixando sua marca

*Frangella, 2016, p. 115*

As ações de formação são também momento de produção curricular constituído em meio a uma “imbricação de significados, mobilizados por uma falta compartilhada” (FRANGELLA, 2016, p. 115), falta essa identificada aqui como qualidade na educação básica, especialmente na alfabetização. Tal insatisfação compartilhada produz um discurso positivo acerca de um pacto. Assim, para dar início ao mapeamento da rede de equivalência PNAIC, julgo importante trazer a discussão sobre a relação entre currículo e formação, pois, além de o PNAIC ser um programa de formação de professores, a trajetória das políticas educacionais para os anos iniciais traz relações entre formação de professores, políticas curriculares e alfabetização, como bem observado por Frangella (2016). Penso então que formação e currículo caminham juntos, uma vez que a formação continuada se faz instituinte da política de currículo, principalmente no Pacto.

O PNAIC tem a perspectiva de desenvolver políticas de ação e formação continuada aos professores alfabetizadores com propostas curriculares voltadas à alfabetização das crianças. Para abarcar as múltiplas formações que os professores alfabetizadores possuem ao longo de sua carreira ou das formações precárias e pouco consistentes, o PNAIC se estrutura como um curso com duração de três anos que busca garantir,

dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada um dos alunos. Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. A formação precisa garantir ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo (BRASIL, 2012e, p. 13).

No eixo de formação, de acordo com o MEC, a intenção é aperfeiçoar ao longo de três anos (ciclo de alfabetização) educadores críticos que tenham fundamentação teórica e prática para propor soluções para os problemas enfrentados pelas crianças no processo de alfabetização. Dessa forma, espera-se que as escolas dialoguem com seus professores e formadores, com a comunidade em que se inserem e com o Pacto em si, aprofundando a relação entre todos e criando uma relação de colaboração mútua, no intuito de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização.

*“A formação continuada é a forma pela qual o profissional se coloca diante de novos conhecimentos, confronta sua prática com a teoria, se apropria de outras formas de pensar e conceber o que faz, como faz e por que faz. O fundamento da aprendizagem docente é o conhecimento, a pesquisa, a reflexão e a formação em instituições superiores de ensino ou no local de serviço, com seus pares, o que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional necessário à superação dos desafios e à construção de novas práticas e posturas diante da educação escolar”,* avalia Mirna Araújo, coordenadora geral de formação de professores da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC (site do TPE, acessado em dezembro de 2015).

Assim, o professor alfabetizador tem a função primordial de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania, visto que, para exercer sua função de forma plena, é preciso ter clareza do que se pretende ensinar e como ensinar, segundo a política em questão. Para isso, segundo as orientações do Pacto<sup>23</sup>, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico; é fundamental ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

A formação dos professores alfabetizadores se dá pelo curso presencial e pelo recebimento de materiais didáticos distribuídos pelo MEC. O curso presencial é baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse programa é realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar do programa os professores que estão em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas.

O material do Programa Pró-Letramento, assim como o do PNAIC, é direcionado ao trabalho com as turmas de alfabetização e funciona de forma semipresencial; utiliza material

---

<sup>23</sup> A Unidade 1/ano1 (Currículo na Alfabetização: concepções e princípios) do curso de formação do Professor Alfabetizador, nos auxilia pensarmos os possíveis diálogos entre currículo e leitura via um pacto que visa garantir o domínio da leitura e escrita de todas as crianças até seus oito anos de idade.

impresso e em vídeo, além de contar com atividades presenciais e a distância, que são acompanhadas por professores tutores. Com a duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais durante oito meses, alguns de seus objetivos foram: dar suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental; elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em língua portuguesa e matemática; incentivar o processo contínuo de formação docente; desenvolver uma cultura de formação continuada.

A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual, não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido no início da formação se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que ultrapassem a simples aplicação do que foi estudado. A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor o sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia a dia (BRASIL, 2008a, p. 2).

No PNAIC, os encontros com os professores alfabetizadores são conduzidos pelos chamados orientadores de estudo, que eram professores das redes públicas e fizeram um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministradas por universidades públicas parceiras do PNAIC; no caso do Rio de Janeiro, a universidade responsável é a Universidade Federal do Rio de Janeiro<sup>24</sup> (UFRJ). Como já falado, um total de 40 universidades promoveram cursos de formação continuada que pressupunham

um “mergulho” na formação inicial, pois precisa das concepções anteriores para os desdobramentos sobre os conhecimentos experienciados na prática profissional. Nesse sentido, é fundamental o *diálogo entre a universidade e a escola*, porque são campos marcados por embates cognitivos que possibilitam questionamentos sobre as práticas curriculares e pedagógicas (PNAIC/UFRJ, 2013, p. 16).

No eixo de formação, percebo ainda um diálogo com o eixo elaboração e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos. Os cadernos usados no curso de formação foram organizados e publicados pela Secretaria de Educação Básica e contribuíram para esse processo formativo, “sublinhando a importância da boa preparação destes para a alfabetização dos alunos brasileiros e para acompanhar as transformações contemporâneas da sociedade”

---

<sup>24</sup> É justamente devido à participação da UFRJ no programa Pró-Letramento desde 2004 que ela foi novamente escolhida.



(*site* do MEC). Nessas publicações<sup>25</sup> reuniram textos de especialistas em educação que tratam da importância de garantir o acesso de todos os cidadãos a um ensino de qualidade; havia relação direta com as publicações do curso Pró-Letramento.

Sendo assim, como exigência da atividade profissional atual, a formação continuada permanece ganhando destaque e se alinhando entre cursos distintos, porém com o mesmo intuito – aumento da qualidade. Dessa maneira, na tentativa de reunião dos parceiros do PNAIC, um curso que se faz presente e se interliga na busca pela alfabetização plena é o Projeto Trilhas, que me chama a atenção por ser uma iniciativa do Instituto Natura<sup>26</sup>. Esse projeto será retomado no Capítulo 3, quando farei discussão sobre os sentidos de alfabetização em disputa no PNAIC.

Nesse sentido, tomando como base meu olhar para os cursos de formação ampla do professorado, penso que eles produzem currículos para a alfabetização. Assim, converso com a pesquisa de Frangella<sup>27</sup> (2015) e concordo com a autora quando ela nos diz que

ao tematizar sobre formação de professores e políticas curriculares o faço num alinhamento à questão de pesquisa que ponho como central: que demandas produzem articulações que significam as políticas curriculares? Como tal, a própria formação de professores e a produção de políticas curriculares se configuram como demandas, num jogo intrincado de uma condição duplicada (p. 8).

Como Frangella (2015), também interpreto o PNAIC não apenas como um programa de formação de professores, mas fundamentalmente uma produção político-curricular. Chego a essa conclusão tendo em vista as relações ambivalentes mobilizadas e mobilizantes desse Pacto. A formação de professores é aqui uma estratégia para fazer funcionar o currículo, visto que a ação de formação é também uma ação de currículo e, dessa maneira, o Pacto possui maior intervenção, pois é uma produção múltipla. Essa relação ambivalente inerente à produção político-curricular é uma estratégia narrativa que permite outras possibilidades de devir, uma vez que as decisões tomadas, ainda que fraturadas, não impedem que decisões outras apareçam, na medida em que há rastros de uma na outra.

Nesse sentido, é possível

---

<sup>25</sup> Entendo esses cadernos não apenas como materiais formativos de professores, mas, fundamentalmente, como produções curriculares.

<sup>26</sup> Instituição privada que atua em nossa educação com iniciativas que têm o intuito de melhorar a qualidade e buscam “o fortalecimento de pessoas e organizações que fazem parte da área educacional: professores, em especial dos anos iniciais do Fundamental I, comunidade escolar, gestores públicos e consultoras Natura”.

<sup>27</sup> Faço menção ao projeto institucional intitulado Políticas de Currículo e Alfabetização: Negociações para além de um Pacto, que é coordenado pela professora doutora Rita de Cássia Prazeres Frangella.

delimitar o que cabe à formação e o que cabe às políticas curriculares? Se o limite implica fronteira, demarcação, ela também é deslocamento à medida que no atravessamento dessa fronteira, no entre-tempo/espço que ela representa, a fronteira não se fixa, move-se no movimento de nossas aproximações e afastamentos (FRANGELLA, 2014, p. 9).

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com "o novo" que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um entre-lugar contingente, que inova e interrompe o atual; o do presente. O "passado-presente" torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 2003, p. 27).

Compreendida a impossibilidade dessa precisão, é possível afirmar que, na tensão provocada pela duplicação, há deslocamento e articulações que permitem significações, ainda que contingentes, e que estas tecem as enunciações para formação e currículo (FRANGELLA, 2016, p. 114).

Chamo a atenção aqui com Frangella e Bhabha para a multiplicidade de significados e significações que disputam e negociam espaço numa política de currículo. Dessa maneira, são pensadas as questões que apontam também para a reconfiguração dos processos de produção do conhecimento. Sendo assim, a interpretação que faço neste momento é de que o PNAIC não é apenas um pacto ou um acordo assumido por determinados sujeitos ou instituições, maneira como é apresentado no *site* do Ministério da Educação (MEC) e nas publicações distribuídas sobre ele; de fato, é uma *rede de equivalência* que envolve sujeitos múltiplos.

## 2.2 Mapeando e entrelaçando a rede

Falar em **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** traz consigo uma carga de decisão previamente tomada: uma idade específica e limite para se alfabetizar com base num entendimento específico do que vem a ser alfabetização. Essa decisão previamente estabelecida é fruto de uma demanda nacional pela alfabetização.

Para tanto, observei e escolhi (assumindo que essa escolha silenciou outras) alguns fios que me ajudam a entender a costura do PNAIC. Para começar a enredar o Pacto, apresento aqui os fios que percebo nessa rede. Apenas para fins didáticos, nomeei-os como demandas/discursos, encarando que esses apontamentos estão entrelaçados entre si numa rede discursiva descentrada de produção da política curricular e são atravessados pela discussão de formação continuada feita anteriormente.

### **Demandas/Discursos**

- Discurso dos direitos de aprendizagem (2012);
- Compromisso Todos pela Educação e o Discurso de Qualidade (2007);
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação (2007);
- PNE – Plano Nacional da Educação (2011);
- 20 metas do PNE (2014);
- PAIC - Programa Alfabetização na Idade Certa (2007);
- Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos 4 anos (2013);
- Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos (2005, 2006 e 2010);
- Avaliações Nacionais e Standardização dos resultados de provas.

Todos esses fios estão entrelaçados pela “necessidade de criação de uma política pública de formação do docente alfabetizador que considere a complexidade dos processos de alfabetização” (BRASIL, 2007a), assim como também são atravessados pela intenção central de “promover e realizar ações que contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública” (*site* da Fundação Volkswagen, acessado em setembro de 2015).

A ideia aqui é mostrar a articulação entre eles, visto que opero com o entendimento de discurso como prática articulatória, logo, o discurso de uma alfabetização nacional medida por uma avaliação se dá a partir de uma articulação de distintas demandas que se equivalem em prol de tal feito. “Chamaremos de articulação qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178). Assim, operar na perspectiva discursiva desses autores exige especificar os elementos que compõem uma relação articulatória e determinar as especificidades do momento que abrange essa articulação (p. 167).

Meu primeiro movimento foi tentar mapear esses elementos (demandas e os sujeitos políticos) envolvidos de forma direta ou indireta na produção política e curricular do PNAIC, embora eu entenda, com base na TD, que os sujeitos não preexistem às demandas, visto que estes são produzidos nesse processo. Macedo (2014) diz que os sujeitos “não possuem identidade prévia a partir da qual defendem uma posição única, são constituídos na ação política de forma específica e contingencial” (p. 1.537).

A partir de agora trago alguns dos fios listados por mim e que, a meu ver, constituem relações de força e políticas que pactuam com uma alfabetização plena, comum e nacional. Trata-se de uma apresentação descritiva, porém necessária para este momento da pesquisa. Não penso na rede de forma estratificada como a que se apresentará, mas foi a maneira encontrada para apontar alguns fios.

Entre os muitos projetos desenvolvidos pela rede, constam, recentemente, inúmeras referências ao currículo da Educação Básica, com destaque para a defesa de uma base comum nacional para os currículos. Praticamente qualquer caminho que se tome no interior da rede permitirá perceber a importância da discussão curricular e a defesa da centralização nacional, ainda que tal centralização seja definida por termos aparentemente distintos, como conteúdos, direitos de aprendizagem, padrões de avaliação (MACEDO, 2014, p. 1.540).

Antes de apontar os fios e tentar traçar uma possível tessitura da rede de equivalência em que se produz o PNAIC, julgo necessário ressaltar que a intenção deste capítulo não é apenas mostrar alguns fios dessa ampla política que movimenta a educação brasileira; como dito no capítulo anterior, trata-se de destacar as estratégias de significação dos sentidos de currículo e alfabetização que constituem o PNAIC. Dentre as inúmeras estratégias, identifico três que organizarão esta seção da tese: o direito de aprendizagem como plano educacional; articulação da Educação Infantil/Ensino Fundamental; e avaliação nacional.

### 2.2.1 Planos educacionais e o direito a aprendizagem: a alfabetização em questão

Em 2012, tivemos a elaboração do documento *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental*. Nele encontramos os fundamentos gerais para o ciclo de alfabetização e a defesa de seus direitos. A discussão acerca dos direitos de aprendizagem gira em torno da delimitação de conteúdos que atravessa as políticas recentes. Dessa maneira, embasam ainda, a meu ver, a defesa de bases nacionais.

Dessa forma, pretende-se considerar a demanda advinda dos sistemas e redes de ensino, sem ferir a liberdade de organização conferida a estes, na direção deste Ministério apresentar elementos dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental que os subsidiem e lhes possibilitem a definição de currículos para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), 4º e 5º anos e anos finais (7º, 8º e 9º anos) do Ensino Fundamental, que expressem os conteúdos básicos, relevantes, necessários e de significação social, em conformidade com a base nacional comum do currículo, bem como com a parte diversificada, como impõe a LDB, no Artigo 26: “Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 2012d, p. 15 – Direitos de Aprendizagem).

São descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de Textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística (BRASIL, 2012h, p. 31 – Ano 1 PNAIC).

**Podemos dizer que os direitos de aprendizagem configuram um currículo nacional?**

Não. Somos contrários a isso. Não estamos construindo um currículo mínimo. Por isso que a ideia é estabelecer os direitos por ciclos, não por séries ou anos. Queremos fugir da ideia da lista de conteúdos que devem ser dados para cada ano. Quem faz isso é a escola, ao mesmo tempo que desenvolve estratégias de ensino e interage com o entorno. O MEC não trabalha com a eliminação ou a dissolução de disciplinas, muito menos com a ideia de estabelecer esse currículo mínimo. Isso é um reducionismo que só leva a empobrecer a educação no Brasil. No entanto, não há direito se ele não for enunciado. O direito é objetivo, não subjetivo. Ele diz claramente o que cada brasileiro tem direito de saber e desenvolver em cada etapa de ensino. Se não for enunciado, não existe e não pode ser cobrado.

**Os direitos de aprendizagem serão mandatórios? Precisam ser homologados pelo MEC?**

Sim. Tecnicamente, é um parecer com projeto de resolução que precisa ser homologado pelo ministro. Após essa fase, o CNE edita a resolução, que será uma norma nacional. Tem caráter mandatório e deve ser cumprida. Representa mais força para o estabelecimento da qualidade porque é norma, não referência (*site* <http://www.todospelaeducacao.org.br/>, acessado em abril de 2016).

Segundo Alferes & Mainardes (2014), a intenção do MEC com tal documento – *Direitos de Aprendizagem da Alfabetização* – era elaborar cadernos metodológicos para efetivar os objetivos de aprendizagem em sala. Logo, o PNAIC não é o primeiro e possivelmente não será o último documento disposto a estabelecer um currículo nacional para a alfabetização.

O documento em análise constitui-se em mais uma tentativa de definir um currículo nacional para a alfabetização, por considerá-la como o maior e mais importante desafio a ser enfrentado atualmente. No referido documento há indicações sobre o papel da escola e do conhecimento e há uma tentativa de integrar os resultados a serem obtidos à concepção de cidadania. Em outras palavras, na perspectiva de alfabetização apresentada pelo documento, a criança, como sujeito de direitos, vai se apropriando do Sistema de Escrita Alfabética e ao mesmo tempo se tornando cidadã (ALFERES; MAINARDES, 2014, p. 249).

Assim, os pressupostos e justificativas apresentados no documento em questão estão muito relacionados “com as metas do Compromisso Todos pela Educação e do Plano Nacional de Educação, do Programa Pró-Letramento, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” (ALFERES; MAINARDES, 2014, p. 244).

Para os autores, o documento busca suporte para o cumprimento da meta 5<sup>28</sup> do PNE – Todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

---

<sup>28</sup> Será apresentada mais frente.

No documento, a alfabetização é considerada o maior e mais importante desafio que deve ser enfrentado como forma estratégica e decisiva para que ao final do ciclo de alfabetização, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estejam alfabetizadas e que consigam prosseguir na sua escolarização (ALFERES; MAINARDES, 2014, p. 245).

*Os Direitos de Aprendizagem para a Alfabetização*, ao organizar os direitos a partir de eixos estruturantes – Língua Portuguesa: oralidade; leitura; produção de textos escritos; análise linguística; discursividade, textualidade, normatividade; apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; área de Matemática; área de Ciências Humanas; área de Ciências da Natureza; Arte e Educação Física – retrata proximidade com as expectativas de aprendizagem encontradas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*.

Além disso, boa parte das questões explicitadas no documento *Direitos de Aprendizagem da Alfabetização* atualmente compõe o Caderno de Apresentação do PNAIC, como defesa de que haja no ciclo de alfabetização um ensino sistemático da leitura e da escrita que as articule nos diferentes componentes curriculares. Sendo assim, os direitos de aprendizagem para cada área listados acima, se repetem na primeira unidade dos cadernos de formação do PNAIC de cada ano do ciclo (Ano 1, Ano 2 e Ano 3).

### Figura 3 - Orientação geral do que precisa ser introduzido, aprofundado e consolidado ao longo do ciclo de alfabetização.

Esta escala pretende também orientar o professor quanto a uma avaliação formativa e continuada tendo em vista o avanço das crianças no decorrer dos seiscentos dias do Ciclo de Alfabetização.

<p>I (Introduzir) = mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados.</p> <p>A (Ampliar) = mobilizar as crianças para expandir esta relação.</p> <p>C (Consolidar) = mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem.</p>	<p>O Ciclo da Alfabetização pressupõe um investimento nas crianças em suas singularidades e a valorização dos seus diferentes saberes prévios e, conseqüentemente, requer um currículo que respeite sua diversidade e pluralidade culturais. Este currículo deve ser traduzido em planejamentos dinâmicos e interdisciplinares, elaborados coletivamente com estudantes e professores de todas as turmas do Ciclo da Alfabetização, de forma a assegurar a organicidade e o cumprimento das finalidades do processo.</p>
--	--

Fonte: *Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental, 2012.*

Figura 4 - Direitos da aprendizagem da leitura e da escrita presentes ao final do Caderno de Formação Unidade 1 de cada ano do ciclo (Anos 1, 2 e 3).

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - **Aprofundar**; C - Consolidar.

Fonte: 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, 2012.

Dessa maneira, percebemos rastros desse documento e de seu discurso de direitos de aprendizagem no PNAIC, assim como em toda a política educacional atual. A esse respeito, chamo a atenção para a demarcação de uma alfabetização plena como direito de todos. Não a considero como ponto central, pois tal percepção não cabe na escolha teórica aqui travada, mas a coloco em foco visto que é o que me mobiliza nesta tese. Penso ainda que a busca por qualidade via alfabetização é a grande demanda que movimenta a cadeia articulatória do PNAIC, a rede de equivalência que o produz – um momento adequado e limite para se estar plenamente alfabetizado<sup>29</sup>.

Da mesma forma, o currículo, a partir dos “direitos de aprendizagem”, pode se configurar como produto histórico-cultural, norteador dos conhecimentos, pois, ao mesmo tempo que reflete as relações pedagógicas da organização escolar, permite planejar e orientar as progressões do ensino e das aprendizagens, assim como delimita os saberes que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012i, p. 28).

Podemos dizer que o PNAIC é uma grande colcha de retalhos que articula diferentes sujeitos e diversas experiências de alfabetização no Brasil aliadas à formação de professores. Quando digo diferentes sujeitos em diversas experiências, opero com o entendimento de diferença e diversidade<sup>30</sup> de Bhabha (2007) para chamar a atenção de que no PNAIC não há espaço para a diferença, mas sim para a diversidade, uma vez que se organiza em torno de um mesmo sentido para alfabetização. Quando signfixa um sentido, acaba apagando outras possibilidades de significação. A meu ver, o que tem lugar no pacto são as diversas formas de fazer o mesmo que apaga as diferenças e singularidades dos alunos a serem alfabetizados, pois há uma idade certa para tal.

Nesse caminho de apagamento das diferenças, outro rastro para o Pacto é um programa do governo do Ceará chamado Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Em 2002, o deputado estadual Ivo Gomes, como presidente do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, introduziu um programa de erradicação do analfabetismo que nasceu em Sobral, e em 2007 o PAIC foi adotado em todo o Ceará.

---

<sup>29</sup> 3º ano do Ensino Fundamental, ano de escolaridade em que a Avaliação Nacional da Alfabetização é aplicada.

<sup>30</sup> Diversidade, segundo Bhabha (2007), é uma forma de falar do Outro a partir de um olhar etnocêntrico que não dá tanta ênfase às suas particularidades e que acaba por cristalizar, essencializar e naturalizar as diferenças e identidades. A diversidade reduz todos os envolvidos (neste caso, os alunos a serem alfabetizados) a um mesmo, a “um igual”, a uma idade certa que os irá unir; dessa maneira, apaga os rastros e as diferenças de cada sujeito. Daí minha preferência teórica pelo uso do termo diferença, que opera na perspectiva da *différance* de Derrida, que evidencia a incompletude da linguagem e da representação. Ela evidencia o limite da linguagem no sentido de que há sempre um excedente de sentido, algo que não é passível de tradução. Há sempre a *différance* que mobiliza, que desconforta e produz.



O PAIC surgiu da verificação de que apenas 15% dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental do Ceará liam e compreendiam um pequeno texto e somente 42% conseguiram produzir um pequeno texto (nenhum foi considerado ortográfico). Foram detectados ainda problemas na formação inicial dos professores alfabetizadores e isso se refletia na sala de aula, pois não havia um método para alfabetizar, segundo o *site* do programa.

Com o auxílio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o PAIC conseguiu visibilidade nos municípios e se concentrou em cinco eixos: gestão da educação municipal, avaliação externa, alfabetização, educação infantil, literatura infantil e formação do leitor. Desde então, o Ideb do estado para o 4º e 5º anos pulou de 3,2, em 2005, para 4,9 em 2011 (o esperado era 4,0). Se em 2007 apenas 15 municípios, de um universo de 184, tinham nível considerado desejável de alfabetização (um deles era Sobral), em 2011 praticamente todos os municípios alcançaram esse patamar (com a exceção de cinco, que ficaram no nível "suficiente", segundo mais alto).

O PAIC criou um material único para todo o estado. Nesse sentido, a formação se dava como um tipo de treinamento para aplicar as apostilas produzidas e distribuídas. O governo do estado se comprometeu com os municípios oferecendo, dentre outras ações, apoio à gestão municipal, formação continuada para os professores da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental, livros de literatura infantil para as salas de aula e materiais didáticos para professores e alunos.

Com este relatório encerramos os trabalhos do Comitê para a Eliminação do Analfabetismo Escolar e começamos uma mobilização ainda mais ambiciosa, relacionada com a difusão de um direito que cada dia mais se consolida entre os movimentos sociais pela qualidade social da educação: o direito à aprendizagem (FUENTES, Patrício, apud AGUIAR; GOMES; CAMPOS, 2006, p. 14).

O PAIC foi bem aceito e bem-sucedido no Ceará e puxou um fio importante para o que se instaurou como PNAIC. Da mesma forma, penso que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – um dos mais importantes planos do governo federal para a educação – se entrelaça nesse discurso da alfabetização plena como direito de aprendizagem e se constitui num importante fio nessa rede ao trazer nessa conjuntura uma série de medidas, análise detalhada sobre o ensino público e ações com foco na formação do professor que muito dialogam com o PNAIC e com suas decisões.

O PDE teve seu lançamento em 2007; é um conjunto de programas que busca melhorar a Educação no Brasil em todas as suas etapas, sendo a prioridade a Educação Básica. Essa melhoria tem prazo de quinze anos; nele estão todas as ações do Ministério da

Educação (MEC). O PDE inclui um diagnóstico detalhado sobre o ensino público e ações com foco na formação do professor. As ações do plano em questão são traduzidas em metas na tentativa de diminuir a enorme defasagem educacional que o Brasil apresenta em relação aos países desenvolvidos, principalmente no que tange à alfabetização. Segundo seu *site*, o PDE se estrutura em cinco eixos centrais: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional; alfabetização; e diversidade. Assim, define melhorias na qualidade da Educação e reduz “desigualdades relativas às oportunidades educacionais – em outras palavras, o direito de aprender”. Assim, quando o governo federal lançou o PDE, estabeleceu diretrizes a serem cumpridas pelos municípios e estados com o intuito de melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil.

O PDE foi lançado em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (TPE), instituído pelo Decreto-Lei nº 6.094. O TPE, ao estabelecer 28 compromissos, é uma forma de contribuir para a garantia efetiva do direito de todas as crianças, jovens e adultos à Educação Básica de qualidade até o ano 2022. Esse plano foi baseado na realidade de 200 municípios que apresentaram médias superiores a 5,0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O Compromisso TPE visa mobilizar tanto as iniciativas privadas como as públicas para atuar de forma a completar as ações do Estado via cinco metas. O enfoque dessas ações é a melhoria da qualidade do ensino, que será traduzida em indicadores de avaliações externas. A diretriz do TPE diz respeito especificamente à preocupação central do PNAIC, “II. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos”, visto que estabelece o ano de 2022 para que 100% das crianças apresentem habilidades básicas de leitura, escrita e matemática. Assim, estabelece-se que até o 3º ano do Ensino Fundamental a alfabetização plena precisa ser uma conquista de todos.

No *site* da TPE, é possível encontrar gráficos referentes à meta 2, a rota traçada, o lugar que cada região do país ocupa e quanto falta para que em 2022 se atinja a meta de alfabetização plena. Além dos gráficos, temos a leitura dos dados<sup>31</sup> e a informação de que

a pontuação mínima na escala do Saeb, estabelecida pelo Todos Pela Educação como adequada para um aluno de oito anos em leitura e matemática, é 175 em leitura e em matemática. Para avaliar a proficiência em escrita, foi criada uma escala de 0 a 100 especialmente para a Prova ABC, e a pontuação adequada, estabelecida pelo Todos Pela Educação, para um aluno de oito anos em escrita é 75 ou mais (*site* do TPE, acessado em 25 de maio de 2015).

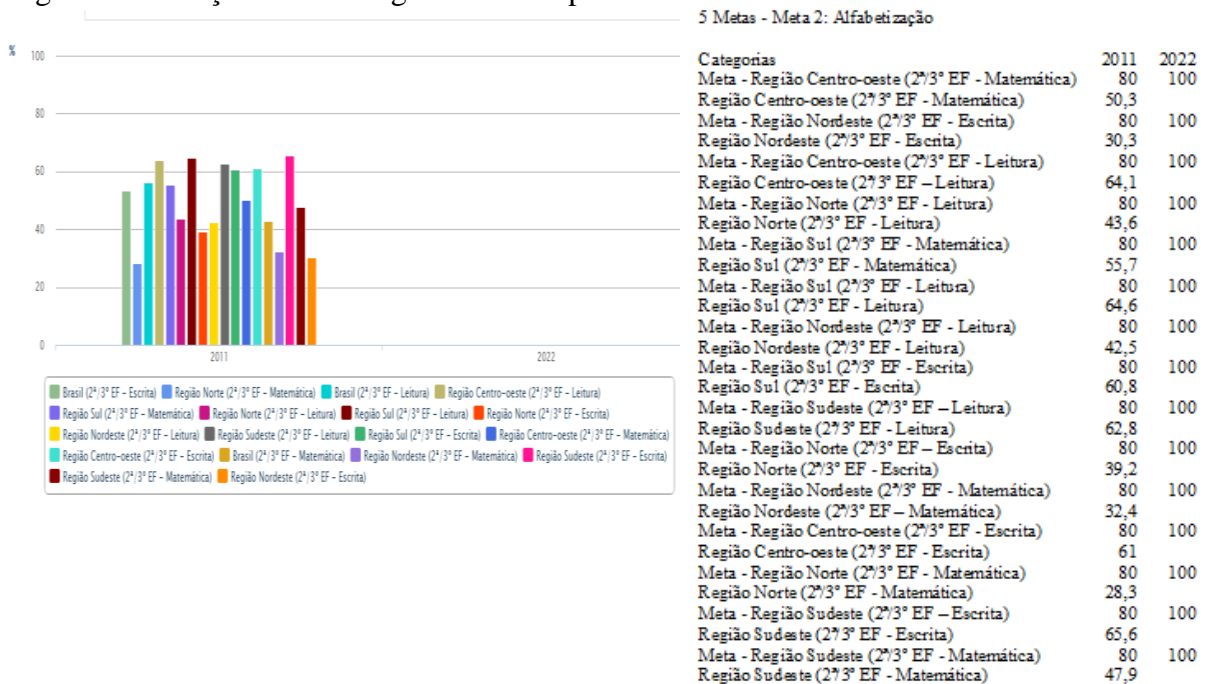
---

<sup>31</sup> Dados que possuem como fonte: Instituto Paulo Montenegro/Ibope, Fundação Cesgranrio e Inep.

Os municípios<sup>32</sup> definidos como prioritários, por apresentarem os piores desempenhos no Ideb, assinaram o compromisso do TPE, que é condição primordial para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), composto por uma avaliação da educação no município e objetivos a serem atingidos. O MEC faz uso do plano como critério para fazer transferência de verba e fornecer assistência técnica para os municípios, ajudando-os a alcançar as metas definidas pelo Ideb. As escolas que atingem as metas recebem verba extra do governo.

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas, reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (BRASIL, 2007a, p. 5).

Figura 5 - Situação de cada região e a meta para 2022



<sup>32</sup> Além dos municípios investigados, o plano também traz como base o estudo Aprova Brasil (O direito de aprender, desenvolvido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)), que identificou boas práticas adotadas em 33 escolas-modelo de Ensino Fundamental localizadas em comunidades pobres de 14 estados brasileiros, além do diálogo próximo com a OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos, que estão comemorando o bicentenário de suas independências.

Figura 5 - Situação de cada região e a meta para 2022 (continuação)



Fonte: [http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador\\_educacao&id\\_indicador=9#filtros](http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=9#filtros)

Ainda trazendo os planos que influenciam diretamente o sistema educacional brasileiro, trago o Plano Nacional da Educação (PNE), lei ordinária que tem vigência de dez anos, a contar de 26 de junho de 2014, data em que foi sancionado pela Presidência da República, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação, metas essas que se articulam à preocupação central do PNAIC.

Assim, o PNE visa articular, através de diferentes esferas de governo, diretrizes comuns para obter resultados mais efetivos e recursos otimizados para planejar ações de maneira integrada e colaborativa. Elaborar um plano de educação no Brasil implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades educacionais no país. A elaboração do plano de Educação precisa incorporar princípios que dialogam com os direitos humanos, sustentabilidade socioambiental, valorização da diversidade, inclusão e valorização dos profissionais que atuam na área da educação.

Segundo a publicação *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação* (2014), o PNE foi elaborado com esses compromissos, largamente debatidos e apontados como estratégicos pela sociedade na CONAE 2010, os quais foram aprimorados na interação com o Congresso Nacional. 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. São 20 metas que abrangem todos os níveis de formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com atenção para a Educação Inclusiva, a melhoria da taxa de escolaridade média dos brasileiros, formação e plano de carreira para professores e gestão e financiamento geral da Educação no país.

É a universalização da alfabetização que me faz relacionar o PNE como um fio da rede de equivalência que estou tentando aqui desenhar. Mas não é essa a única meta que me remete ao PNAIC; elenco as metas que a meu ver se enredam ao Pacto.

**1.** Educação Infantil – que estabelece que até 2016, todas as crianças de 4 a 5 anos de idade devem estar matriculadas na pré-escola. Isso significa que a oferta de Educação Infantil em creches também precisa ser ampliada de maneira a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.

**2.** Ensino Fundamental – estabelece que até o último ano de vigência do PNE todos com idade entre 6 a 14 anos devem estar matriculados no Ensino Fundamental de 9 anos, e pelo menos 95% dos alunos devem concluir essa etapa na idade recomendada.

**5.** Alfabetização – esta meta estabelece que todas as crianças, no máximo até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, precisam estar alfabetizadas. Atualmente, segundo dados de 2012, a porcentagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com aprendizagem adequada em leitura é de 44,5%. Em escrita, 30,1% delas estão aptas, e apenas 33,3% têm aprendizagem adequada em matemática.

**7.** Aprendizado adequado na idade certa – esta meta se faz interessante, a meu ver, porque diz que é necessário estimular a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, o que significa buscar a melhoria na aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb;

**16.** Formação continuada e pós-graduação de professores – formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência do PNE e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

As metas destacadas, a meu ver, movimentam de forma mais direta a tessitura da rede política do PNAIC. O PNE atravessa, a meu ver, algumas movimentações que me chamam a atenção na rede analisada. Começo o diálogo com o PNE destacando que a meta 16, que diz respeito à formação continuada, já foi trazida e discutida no início desta seção. Sendo assim, a partir de agora começo a desenvolver os outros subitens (Educação Infantil e avaliação) com relação ao PNE, que voltará à cena algumas vezes até o final do capítulo.

### 2.2.2 Educação Infantil ou pré-alfabetização?

Esmiuçando primeiramente as metas 1 e 2, percebemos a necessidade de estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental articulados com estratégias que serão desenvolvidas na pré-escola e com boa qualificação dos professores alfabetizadores, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; este é um fio condutor do PNAIC. Sendo assim, ao discutir a Educação Infantil, tanto no PNE como no próprio PNAIC, abre-se espaço e prepara-se o terreno para o que será discutido no Ensino Fundamental.

O binômio Educação Infantil e Alfabetização de Crianças deve ocupar espaços mais privilegiados nos próximos anos, constituindo-se no desafio fundamental dos secretários municipais de Educação – que precisam assumir a sua liderança como gestores de um amplo projeto pedagógico municipal que tem o direito à aprendizagem como eixo principal de sua atuação. As potenciais oportunidades do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, ampliação do acesso à Educação Infantil e valorização de seu magistério, apontam também os desafios da qualidade social e da garantia do direito de aprender, os dois vinculados com o código básico da modernidade: a alfabetização na infância (FUENTES, apud AGUIAR; GOMES; CAMPOS, 2006, p. 14).

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), torna obrigatório ao governo oferecer educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade; significa dizer que a Educação Infantil passa a ser obrigatória às nossas crianças<sup>33</sup>. Dessa forma, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, ajusta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB; divide a educação em três etapas: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). A lei em questão também estabelece que a educação se organize com carga horária mínima de 800 horas por ano, distribuídas por no mínimo 200 dias letivos. O atendimento à criança deve ser, no mínimo, de quatro horas diárias para o turno parcial e de sete para a jornada integral.

Assim, com o aumento da carga horária e com a obrigatoriedade de crianças na escola, a partir dos quatro anos, a EI precisa ser repensada, uma vez que, além de ser uma etapa reconhecida e valorizada, passa a ter profunda ligação com o EF. Nesse contexto, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)* – Resolução CNE/CEB nº 05/09 – já demonstram preocupação com a transição entre EI e EF.

O currículo da Educação Infantil elaborado pelo MEC é então desenvolvido com o objetivo de ser um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das

---

<sup>33</sup> As redes municipais e estaduais de ensino têm até 2016 para se adequar e acolher os alunos a partir dos quatro anos.

crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio artístico, cultural, científico e tecnológico. O documento sugere que essas práticas devem ser elaboradas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e defende que isso afeta a construção de suas identidades.

As DCNEI têm a finalidade de orientar os projetos pedagógicos e as propostas curriculares desenvolvidas nas instituições de EI de todo o país. Esta é oferecida em creches e pré-escolas, que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados destinados a educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Art. 5º).

O Artigo 9º chama a atenção para princípios norteadores da Educação Infantil e para as interações e brincadeiras que:

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2010a, p. 9).

Assim, percebo que já há aí uma preocupação com a leitura e escrita, visto que afirma a necessidade de práticas pedagógicas que desenvolvam essas habilidades com as crianças de zero a seis anos. Tais habilidades são reforçadas no EF ampliado. A ampliação do Ensino Fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005. O prazo para que o Ensino Fundamental fosse de nove anos em todo o Brasil ia até 2010.

A proposta do MEC com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos visa garantir que todas as crianças passem um tempo mais longo no convívio escolar, ao mesmo tempo que tenham mais oportunidades de aprender em meio a um ensino de qualidade. A intenção é fazer com que, aos seis anos de idade, a criança esteja no primeiro ano do Ensino Fundamental e termine essa etapa de escolarização aos 14 anos. Assim, não se têm mais a extinta classe de alfabetização, o ano de escolaridade que ficava no intermeio da EI e do EF; temos agora o 1º ano do Ensino Fundamental. Nessa configuração, o 1º ano passa a ser o nível de escolaridade destinado à aquisição da leitura e da escrita, e a expectativa é que, ao final dele, a criança esteja alfabetizada, o que exige do último ano da EI um perfil outro que possibilite que a criança passe por esse momento escolar sem grandes dificuldades.

Não temos apenas a mudança de nomenclatura dos níveis de escolaridade, mas mudanças de concepção, principalmente a respeito da alfabetização. Significa ainda ter um olhar preocupado com as crianças de seis anos que chegam agora ao EF, mudança com que o PNAIC se preocupa e para a qual também se organiza.

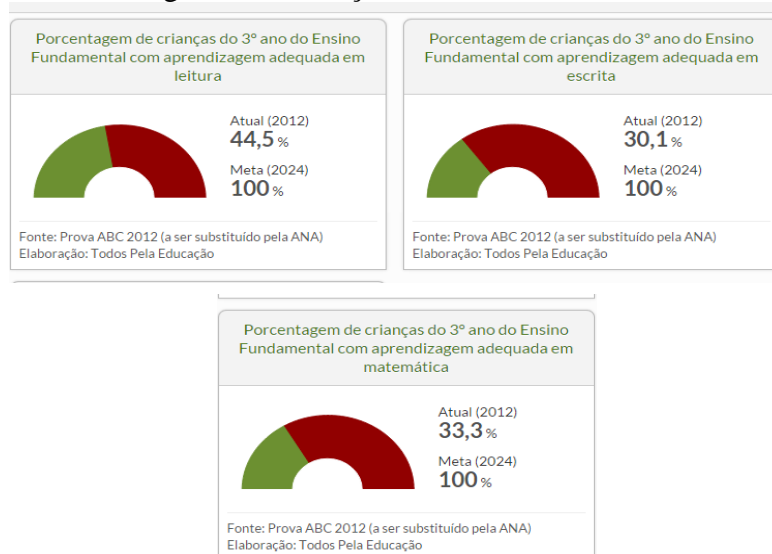
As DCN para o EF de nove anos (2010) estabelece no Art. 30 que os três primeiros anos do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e a aquisição da leitura e da escrita.

- I – a alfabetização e o letramento;
- II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (DCN, 2010a, p. 16).

As DCN demonstram preocupação com a continuidade da aprendizagem, a repetência e os três primeiros anos do EF, anos focais do PNAIC.

Retornamos ao PNE e entramos na meta 5, que estabelece a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”. No *site* do PNE encontramos gráficos que tentam retratar a situação real e a situação ideal para a alfabetização.

Figura 6 - Situação da aprendizagem da leitura e da escrita em 2012, segundo a avaliação ABC



Fonte: Observatório do PNE (<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/5-alfabetizacao>).



É interessante destacar que, ao clicar na meta 5 na página do PNE, o *link* leva para o Observatório do PNE que apresenta uma outra rede que embasa a meta da alfabetização plena até os oito anos de idade. Esta microrrede a que me refiro é intitulada no *site* como Programas do Governo; são eles: ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Programa de Intervenção Pedagógica nas Redes Municipais de Ensino - PIP; Programa Ler e Escrever; e Provinha Brasil. Alguns desses programas serão aprofundados neste capítulo.

Ainda em diálogo com a meta 5, é fundamental ressaltar que, segundo seu texto, a idade limite de oito anos está posta apenas para os primeiros cinco anos de vigência do PNE. Do sexto ao nono ano do Plano, as crianças deverão estar alfabetizadas aos sete anos. No décimo ano do Plano, todas as crianças de seis anos deverão estar alfabetizadas. Nesse contexto encontramos desafios que não podem ser deixados de lado, como o entendimento e a concepção acerca de alfabetização, Ensino Fundamental e Educação Infantil, visto que essa idade (seis anos) se encontra no interstício desses dois momentos diversos da escolarização.

Comparando os níveis de adequação na aprendizagem de crianças de 2º, 3º e 4º anos do Ensino fundamental em relação à Escrita temos as porcentagens de 14%, 30,9% e 53,3%, consecutivamente. Para a Leitura, temos 26,2%, 44,54% e 56,2%; e na Matemática temos 14,3%, 33,33% e 42,8%. Todos esses dados estão baseados nos resultados das provas ABC<sup>34</sup> de 2012, prova que foi substituída pela Avaliação Nacional da Alfabetização a partir do ano seguinte. Penso que se criam formas de regulação baseadas na avaliação, que desejam tirar da educação a sua falta de qualidade – ou o analfabetismo, por exemplo.

Figura 7 - Estratégias do PNE para alcançar a alfabetização plena



Fonte: Observatório do PNE (<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/5-alfabetizacao/estrategias>).

<sup>34</sup> Essas avaliações serão retomadas mais à frente.

Para começar a pensar e mexer nesses dados, o PNE desenha estratégias que articulam EI, EF, avaliação nacional, tecnologias educacionais, inovação, Alfabetização em comunidades indígenas, quilombolas, itinerantes e do campo, formação inicial e continuada até a alfabetização de pessoas com deficiências.

A alfabetização é, sem dúvida, uma das grandes prioridades do PNE; nesse contexto, assistimos à educação nacional se organizando, se estruturando e produzindo estratégias políticas e curriculares para pensar a alfabetização.

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (*site* do MEC, acessado em 2 de junho de 2015).

Penso que a alfabetização acaba por ser o grande pilar da Educação Básica, uma vez que há um discurso repetido e acordado por todos, tanto no senso comum como no campo da Educação, que é: “todos precisam saber ler, escrever e contar”.

Mas, se há um acordo de que todos precisam saber ler, escrever e contar, há conjuntamente o entendimento de que não se lê, não se escreve e não se conta da mesma maneira. Trago então para esta conversa a meta 7 do PNE - Aprendizado adequado na idade certa, em que se busca promover a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (desde a Educação Infantil até o Ensino Médio), melhorando o fluxo escolar e da aprendizagem, a fim de atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. Esta é a meta, a meu ver, que se refere de forma mais direta à qualidade da Educação, pois estabelece e prevê colocar em prática as indicações compostas pelas notas em Língua Portuguesa e em Matemática da Prova Brasil e pelo fluxo escolar.

Figura 8 - Indicadores da meta 7

	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos Finais do Ensino Fundamental	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Observatório do PNE (<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado/indicadores>).

Uma das estratégias utilizadas para dar conta dessa meta é a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que seria um descritivo de saberes e conteúdos a serem trabalhados em cada ano de escolaridade, uma base curricular única para todos os níveis da Educação Básica, o que se apresenta confuso e complexo se tomarmos como base a leitura da discussão teórica já apresentada.

A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Ela responde a múltiplas demandas; se apresenta como capaz de garantir, entre outros, redistribuição de renda e reconhecimento das diferenças (...). Para tanto, ela significa qualidade da educação, assim como a crise que lhe serve de exterior constitutivo. E o faz de diferentes maneiras, tendo em vista que a multiplicidade que constitui o social jamais pode ser estancada (MACEDO, 2014, p. 1.537).

Essa estrutura homogênea a que me refiro muito dialoga com a BNCC. Em 2009, o MEC lançou o Programa Currículo em Movimento, com ampla participação de membros da comunidade acadêmica do campo do currículo, com o objetivo de:

elaborar documento de proposições para atualização das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio*; e elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum).

Segundo o *site* da apresentação do programa, a BNCC é:

o conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deve aprender a cada etapa da Educação Básica, para que possa se desenvolver como pessoa, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para o trabalho (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>; acessado em junho de 2015).

Desta forma, o processo de elaboração da BNCC precisa considerar evidências aprendidas com a construção e implementação de objetivos de aprendizagem dentro e fora do Brasil. Com o intuito de orientar as escolas, a BNCC enfatiza sua discussão no que deve ser aprendido e não como deve ser ensinado. Assistimos então à chegada de inúmeras orientações curriculares nacionais com o caráter de obrigatoriedade ou não e avaliações nacionais. A discussão da BNCC já está anunciada na LDB de 1996.

Art. 26º. Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Assim, a BNCC visa determinar e promover a equidade para todos os sujeitos, “uma vez que garante a todos os brasileiros o acesso a um conjunto de conhecimentos considerados essenciais para concretizar seus projetos de vida”.

A partir dessa base se desenvolverão, de forma alinhada e clara, os currículos das escolas, a formação inicial e continuada dos professores, os sistemas de avaliação e os materiais didáticos. Além disso, com a BNCC, os estudantes não deverão mais sofrer rupturas de aprendizagem quando mudarem de escola ou de rede (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>; acessado em junho de 2015).

O que me intriga e tem intrigado os curriculistas que se colocam contrários à BNCC é que os projetos de vida não são os mesmos, assim como também a crítica à conexão entre os saberes e os projetos de vida. Logo, os saberes não necessariamente precisam ser os mesmos. Qual impacto dessa base para nossa educação? E para a alfabetização?

Para endossar esse questionamento, trago a fala da representante do MEC Aricélia Ribeiro do Nascimento, numa palestra no III Seminário Estadual do PNAIC – UFRJ<sup>35</sup>, cujo tema era a relação do PNAIC e a Base Nacional Comum Curricular. A palestrante afirmou a esse respeito: “O PNAIC entre o ciclo de alfabetização e a Base Nacional – eu diria que não tem o *entre*, não vejo o *entre*. A Base contém o PNAIC”. Ao fazer essa afirmação, fica claro como a intenção de centralização curricular constitui o PNAIC e que este está articulado a outras políticas concomitantes e constituintes a ele.

Para Alferes & Mainardes (2014), o atual contexto da educação brasileira é complexo e desafiador, principalmente pela falta de um currículo único<sup>36</sup> definido pelo poder público, o que acaba por abrir brechas para as iniciativas privadas o fazerem.

Destaca-se que a construção de um currículo nacional ou mesmo de diretrizes gerais para a alfabetização é uma tarefa necessária, uma vez que esse vácuo tem levado a uma ampliação do setor privado na educação pública, por meio de assessorias, material didático, métodos de alfabetização, acompanhado de “pacotes de treinamento”. Enfatiza-se também, como já fez Saviani (...), que, para além da definição de um currículo, é necessário melhorar a condição salarial dos professores, a infraestrutura das escolas e a formação de professores (p. 256).

Apesar de não pensar como os autores, não é possível ignorar tal percepção, visto que ela não é apenas feita por estudiosos do campo da política educacional ou do currículo,

<sup>35</sup> Tal seminário aconteceu nos dias 2 e 3 de março de 2016.

<sup>36</sup> No caso da alfabetização, os autores trazem o olhar de Magda Soares (2012), que chama a atenção para uma falta de consenso em relação ao método e currículo da alfabetização. A conversa com Soares será retomada no Capítulo 3, quando a discussão central será os sentidos de alfabetização em disputa no PNAIC.

também é feita na área da alfabetização. O discurso de uma base curricular em prol da qualidade educacional tem se feito cada vez mais presente.

Tal demanda foi incorporada pelo PNAIC: a associação de um “currículo único” ou “nacional”, como forma de assegurar a formação básica comum, juntamente com as bases de uma escola democrática, visto que o direito à educação parte da ideia de que há igualdade entre todos os cidadãos perante a lei, sendo responsabilidade do Estado buscá-la por meio de políticas públicas. Nesse sentido, compreende-se que o PNAIC vem, também, problematizando a necessidade de construção de um currículo comum, mas que não está necessariamente em oposição ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais. A proposta busca intervir na formação dos professores, mas com o debate sobre as distintas concepções a respeito do que se compreende como “comum”, bem como as formas de mobilização dos professores na sua participação para esta construção coletiva sobre o currículo (BRASIL, 2015b, p. 16).

Em entrevista concedida à plataforma do Letramento em novembro de 2013<sup>37</sup>, Magda Soares chama a atenção para essa preocupação de um currículo único para a alfabetização por outro viés: “falta um consenso, uma proposta mais firmemente assentada nos conhecimentos construídos a respeito da alfabetização e do letramento”.

Para a autora, a não existência de um currículo é negativa, e essa falta de consenso gira em torno da multiplicidade de sentidos<sup>38</sup> para a alfabetização, o que, a meu ver, também produz a rede de equivalência do PNAIC. Porém, em meio à amplitude da concepção, será que um currículo nacional para a alfabetização trará um consenso na área? Ao ser questionada sobre o panorama atual das políticas para a alfabetização no Brasil e a falta de consenso mencionada acima, Magda Soares diz que

*isso se resolveria se este país tivesse um currículo, não entendido como uma conversa a respeito da alfabetização e do letramento. Um currículo que, além da conversa, tivesse metas estabelecidas com muita clareza. A criança alfabetizada precisa ser capaz de fazer isso, isso e isso. E aí os professores vão saber o que fazer para chegar lá* (<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/393/magda-soares-discute-como-mediador-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>).

Soares afirma que não há um currículo no Brasil e que documentos como os PCN são apenas uma conversa aos professores, que não define claramente o que é preciso ensinar em cada etapa de ensino.

Por causa da pressão que resultados de avaliações externas exercem sobre as escolas, o que está definindo o currículo no Brasil são elas, o que é absolutamente

<sup>37</sup> <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista/393/magda-soares-discute-como-mediador-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>

<sup>38</sup> Será aprofundado no próximo capítulo.

inadequado pedagogicamente. Os professores passam a ensinar só aquilo que as avaliações externas medem, que é apenas uma pequena e parcial amostra daquilo que as crianças precisam desenvolver e aprender (SOARES, 2013, p. 12).

Para Alferes & Mainardes (2014), Soares chama a atenção para um movimento comum em nossa educação atual: o ensino acaba nos limites da avaliação, e elementos considerados pela autora como essenciais na apropriação da leitura e da escrita, como a escrita e a produção de textos, acabam não sendo incluídos nas avaliações em grande escala. É com o olhar dela que inicio a discussão sobre a avaliação como mais uma estratégia de significação.

### 2.2.3 Avaliação: monitoramento e garantia da alfabetização

A partir da elaboração de diferentes avaliações de larga escala sobre o nível de alfabetização no Brasil, novos conceitos foram criados e, considerando os resultados insatisfatórios de tais ações, amplia-se a preocupação com a alfabetização no cenário brasileiro, bem como a proposição de políticas públicas com vistas a alterá-lo

*Brasil, 2015b, p. 12*

Julgo importante ressaltar que meu foco não é o impacto das avaliações nacionais de grande escala no desempenho e no processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, mas estou olhando para as avaliações que serão aqui trazidas como estratégia de monitoramento, funcionamento e fixação da política em questão. Deve-se

pensar nas políticas públicas para o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita com base no pressuposto óbvio de que decisões de ordem teórico-epistemológica ou técnica são também políticas, ou seja, resultam de escolhas centradas em julgamentos de valor dentre opções também de ordem política, uma vez que a ação governamental reflete escolhas em um quadro de conflito, não havendo, portanto, governos imparciais, pois as escolhas sempre envolverão julgamento de valor, ainda que estejam ancoradas em avaliações técnicas (MORTATTI, 2000, p. 331).

Há um investimento na formação continuada, entendendo esta como fio condutor para as mudanças que se pretendem acerca do sentido de alfabetização. Temos então um sentido eleito e normatizador para o que passa a ser chamado de alfabetização e assim desenha-se um

currículo nacional tensionado pelos índices e pelas avaliações nacionais. O PNAIC está vinculado a uma meta nacional e é avaliado por provas nacionais que tornam essas formações entrelaçadas às políticas públicas e, conseqüentemente, às políticas curriculares. Desse modo, o Pacto mobiliza e relaciona professores de diversas regiões do país em torno de um mesmo objetivo, a alfabetização, com base no mesmo material pedagógico e curricular. É essa unidade, esse fio que mobiliza diferentes práticas, sujeitos, formações, intenções que problematizo via sistema de avaliação.

Ainda que não se atinja tal representação desejada a partir da discussão teórica que faço, a política usa estratégias para que esta seja desejada, e quem sabe alcançada, e a avaliação é um desses artifícios e mais um fio da rede. Nesse sentido, me chama a atenção como as ações propostas pelo Pacto articulam-se nas produções da política, claramente percebido nos cruzamentos entre os eixos. Neste momento, o eixo da Avaliação ganha destaque.

Uma das pretensões da proposta curricular do PNAIC é avaliar as produções desenvolvidas com as crianças e, portanto, mensurar uma alfabetização consolidada e que possa ser observada dentro do período esperado. Assim, instituem-se instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, tais como a Provinha Brasil, a Prova ABC e a Avaliação Nacional da Alfabetização, e implementam-se medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, para os concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012a).

As avaliações de larga escala mencionadas, além de servir como monitoramento, são também estratégias para enfrentar a insuficiência do sistema educacional; dessa maneira, as avaliações possuem relação direta com a qualidade da educação. No caso do ciclo de alfabetização, esses procedimentos quantitativos nos permitem problematizar os conceitos de alfabetização e avaliação, segundo Esteban e Wolf (2015).

A Provinha Brasil – Avaliação da Alfabetização Infantil – é uma avaliação diagnóstica que pretende investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática das crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas. Essa avaliação é aplicada no início e no final do ano e é destinada aos alunos que passaram por no mínimo um ano escolar inteiro dedicado ao processo de alfabetização.

A Provinha Brasil é elaborada e distribuída pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para todas as secretarias de Educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Assim, todos os anos os alunos da rede pública de ensino matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental participam do ciclo de avaliação da Provinha Brasil<sup>39</sup>, a partir de testes de Língua Portuguesa e Matemática. Tal avaliação é um dos meios de aferir os resultados do PNAIC.

Até 2012, a Prova ABC – Avaliação Brasileira do Final do Ciclo da Alfabetização – era o parâmetro utilizado para avaliar as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, uma iniciativa do compromisso TPE em parceria com a Fundação Cesgranrio, o Instituto Paulo Montenegro/Ibope e o Inep. Dos 54 mil alunos do 3º ano do Ensino Fundamental avaliados pela Prova ABC em 2012, menos da metade apresentou proficiência adequada em leitura (apenas 44,5%). Em escrita, o desempenho foi ainda menor: 30,1% ; em Matemática, somente 33,3% possuíam os conhecimentos adequados.

A partir de 2013, a prova ABC não foi mais aplicada, visto que o instrumento de avaliação do desempenho dos alunos passou a ser a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), também aplicada pelo Inep. A meta da alfabetização passou ser monitorada com base nos resultados gerados pela ANA a partir da sua divulgação.

O movimento instaurado com a consolidação da avaliação em larga escala reforça a avaliação da aprendizagem como prática eminentemente técnica para a mensuração de desempenho, classificação de sujeitos e tomada de decisão, especialmente sobre como atuar com os que não correspondem à padronização que norteia a dinâmica escolar. Assim, a avaliação se coloca cada dia mais a serviço da produção de índices previamente projetados como desejáveis, ainda que em detrimento de aprendizagens mais densas, como buscamos mostrar neste trabalho (ESTEBAN; WOLF, 2015, p. 4).

A ANA acabou se concretizando como uma avaliação específica sobre esse momento da escolaridade e como uma prestação de contas do Pacto, um tentativa de assinar embaixo o saldo positivo dessa política ampla de formação. A ANA, que será explorada no Capítulo 4, também se apresenta, a meu ver, como um fio que costura o PNAIC, visto que o curso de

---

<sup>39</sup> Vale destacar que a adesão a essa avaliação é opcional e sua aplicação fica a critério de cada secretaria. A data de aplicação da Provinha também é uma decisão de cada rede de ensino.



Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores prevê planejamento de estratégias de avaliação permanente do desenvolvimento das crianças, com a construção de instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem feita pelos professores. Com base nos dados analisados por meio dos instrumentos de avaliação, os professores são auxiliados na tarefa de planejar situações didáticas que favoreçam as aprendizagens. Essa avaliação, por mais paralisante que seja, não finaliza as discussões e concepções de leitura e escrita.

A ANA é uma avaliação direcionada às unidades escolares e aos estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do ciclo de alfabetização no qual o PNAIC se organiza. A intenção é produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se também uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver seus saberes.

A partir da instituição do Pacto, o Ministério da Educação pretende apoiar os sistemas públicos de ensino na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas rurais e urbanas. A proposta de avaliação prevista na portaria citada envolve, entre outras ações, a realização de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aplicada pelo Inep” (Art. 9º, inciso IV). Todas essas ações dirigem-se a um propósito: “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (Art. 5º, inciso I) (BRASIL, 2013b, p. 7).

Assim, a estrutura dessa avaliação busca o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental, assim como as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas. A ANA é destinada ao ciclo de alfabetização, período considerado adequado para que os direitos básicos de aprendizagem de cada criança sejam garantidos.

Os direitos aos quais o documento da ANA se refere são os mesmos que encontramos no PNAIC, tais como:

apropriação da leitura e da escrita e consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, desenvolvimento das diversas expressões e do aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios (BRASIL, 2013b, p. 7).

Os desafios a serem enfrentados pelo PNAIC possuem a ANA como instrumento de validação e acompanhamento das ações desenvolvidas. A prova é aplicada a todos os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública, buscando avaliar os conhecimentos em

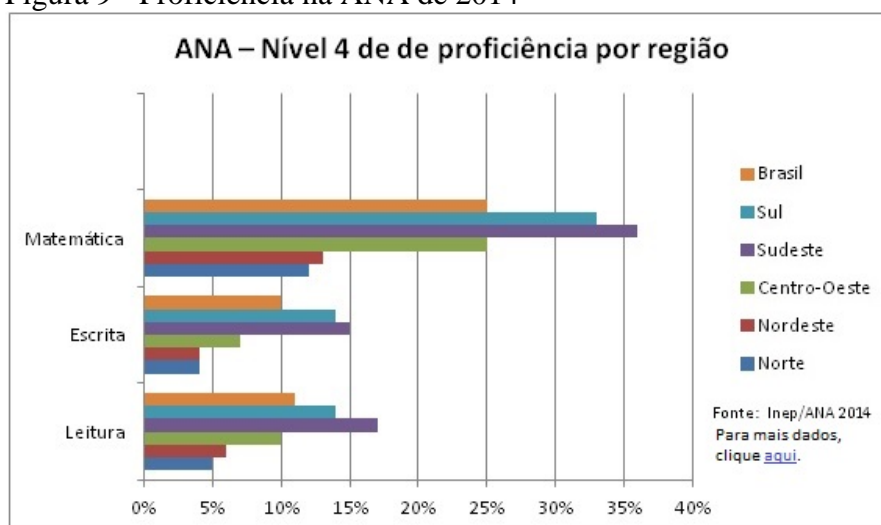
leitura, escrita e matemática. As escalas são divididas em quatro níveis de desempenho para leitura e matemática e em cinco níveis para escrita, sempre do mais baixo ao mais alto.

Assim como explica Mirna Araujo (coordenadora geral de Formação de Professores da Secretaria de Educação Básica do MEC), na reportagem da Plataforma do Letramento:

*A primeira ANA, aplicada em outubro de 2013, é considerada como diagnóstico inicial para o trabalho de formação com os professores, já que o PNAIC foi iniciado em março e abril de 2013. O resultado foi divulgado às universidades, em setembro de 2014, com o objetivo de planejar ações junto aos municípios, bem como definir a metodologia específica para atender a demanda de aprendizagem dos alunos. Em 2014, seguiu-se a mesma lógica de aplicação e divulgação de resultados apenas no ano seguinte, quando já estávamos com outra formação em curso. Assim, os resultados da ANA de 2014 serão importantes para o planejamento das ações de 2016, explica Mirna (<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/972/pnaic-chega-a-reta-final-acenando-resultados-e-desafios.html>, acessado em dezembro de 2015).*

Em setembro de 2015, o *site* do MEC divulgou os resultados da prova realizada no ano de 2014; seus indicadores contribuem para analisar o processo de alfabetização no país. Os dados divulgados mostram que um em cada cinco alunos (22,21%) está no nível mais baixo de leitura, ou seja, é capaz de ler palavras, mas não compreende frases e textos. Na escrita, 11,64% das crianças estão no nível mais baixo. Nessa faixa, enquadram-se alunos que não conseguiram produzir um texto, entregaram a prova em branco ou apenas com desenhos. Em Matemática, 24,29% dos alunos se encontram no nível 1, o que significa que não conseguem fazer operações de adição (com até três algarismos) e subtração (com até dois algarismos).

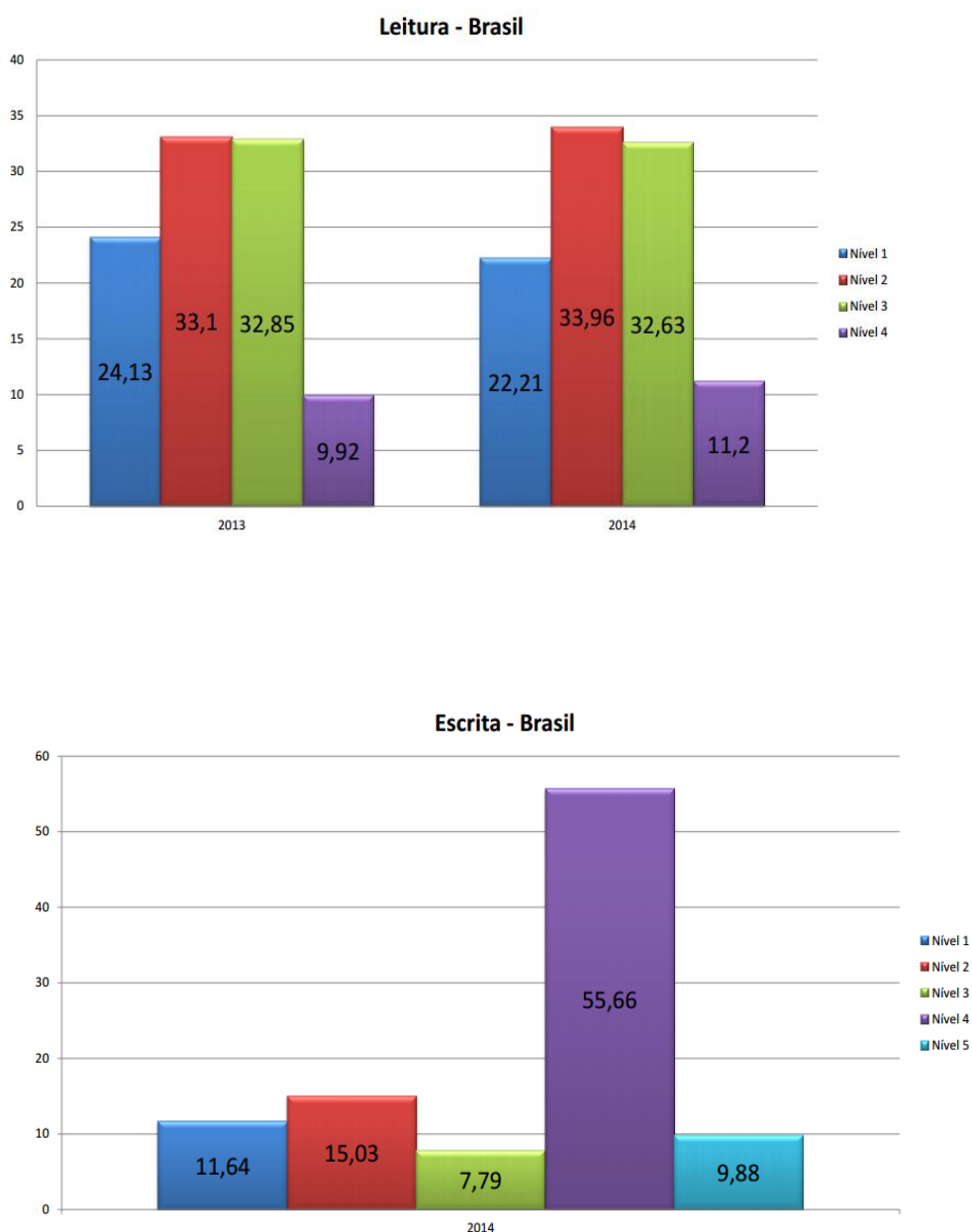
Figura 9 - Proficiência na ANA de 2014



Fonte: [https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/09/apresentacao\\_ana\\_15.pdf](https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/09/apresentacao_ana_15.pdf)

Não posso aqui de deixar de mencionar a relação que tenho com a ANA de 2014. Minha turma, que se encontrava no 3º ano, realizou a prova e não tivemos *feedback* via escola dos resultados daquele ano<sup>40</sup>. Mas, pelas notificações que saíram na mídia, foi informado que, de acordo com os critérios do MEC, 77,79% dos alunos brasileiros têm proficiência considerada adequada em leitura, 65,54% em escrita e 42,93% em matemática.

Figura 10 - Níveis de leitura e escrita na ANA de 2014.



Fonte: [https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/09/apresentacao\\_ana\\_15.pdf](https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/09/apresentacao_ana_15.pdf).

<sup>40</sup> Também fui corretora de tal avaliação. A correção foi organizada pela Fundação Cesgranrio em janeiro de 2015 e contou com dois dias de treinamento que orientava a avaliar e classificar cada resposta em cada um dos níveis apresentados. Essa discussão será retomada no próximo capítulo.

Em 2014 também foi divulgada pela primeira vez a explicação sobre os níveis de proficiência, que, por sua extensão, será apresentada nos anexos. O Inep apresentou ainda, junto aos resultados, os dados da ANA acompanhados de outros indicadores, como o de nível socioeconômico (INSE) e o de adequação da formação docente. O então presidente do Inep, José Francisco Soares, ressaltou que o instituto optou pela divulgação por níveis porque, para a ANA, o importante é o diagnóstico: “Independentemente da faixa em que o aluno se encontra, ele deve ser atendido por uma proposta pedagógica adequada”; “A lógica da ANA é dar para a escola e para as redes a oportunidade de intervenção relevante para cada criança” (*site* <http://www.todospelaeducacao.org.br/>, acessado em fevereiro de 2016).

A ANA foi realizada nas escolas públicas que possuíam alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental. Em 2013, 55.836 escolas participaram da avaliação; em 2014, foram 49.791. Em 2015 a prova foi cancelada por não haver tempo hábil para análise dos dados, segundo o *site* do PNAIC.

Concordo com Esteban e Wolf (2015) quando afirmam que as “avaliações estandardizadas em larga escala se constituem em uma trama discursiva que produz rígidas normas e instituem a necessidade de constante normalização” (p. 5). Assim como a Provinha Brasil, a Ana se articula ao PNE pela meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Segundo o PNE,

uma criança pode ser considerada alfabetizada quando se apropria da leitura e da escrita como ferramentas essenciais para seguir aprendendo, buscando informação, desenvolvendo sua capacidade de se expressar, de desfrutar a literatura, de ler e de produzir textos em diferentes gêneros, de participar do mundo cultural no qual está inserida. Para cada ano de escolaridade, há diferentes expectativas em relação a essas capacidades, que precisam ser consideradas nos momentos de planejamento e de análise do desempenho de alunos e da escola (*site* PNE, acessado em 25 de maio de 2015).

Porém, para Esteban (2012), “o jogo enunciativo mobiliza um discurso que induz à necessidade de mais exame para se alcançar os objetivos ou metas traçados, tomados como equivalentes a aprendizagem e conhecimento necessários” (p. 581). Concordo com a autora quando destaca que esses exames, ao se proporem classificar as crianças em determinados níveis, não contribuem efetivamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, mas sim para o funcionamento e monitoramento da política.

As provas estandardizadas não realizam uma avaliação da aprendizagem, elas aferem o desempenho nas habilidades previamente selecionadas como fundamentais para a leitura e escrita, por meio de um teste objetivo. Os estreitos e rígidos limites do exame delimitam as habilidades que serão verificadas (ESTEBAN, 2012, p. 578).

### 2.3 Uma rede sem fim

Penso que, se buscarmos, encontraremos ainda muitos outros projetos e políticas que atravessam o PNAIC e que assim o fortalecem ou são fortalecidos por ele, numa relação não de causa e efeito, mas de interconexão e produção mútua. Mas decido por finalizar este mapeamento tendo em vista o próximo capítulo, que se dedicará às discussões do campo da alfabetização. Mas, embora eu paralise aqui a costura de fios dessa rede, ela não se finaliza, pois, para Ball, o que define a política é o estado de performance e perfeição que jamais será alcançado, visto que há uma ilusão que sempre afasta o final, o que promove movimento e mudança. Com base nas leituras de Ball (2012), olho para o PNAIC como uma política que se constitui em rede e pelos estados de performance, nos termos do autor. Assim como ele, tenho pensado sobre essa grandiosa política curricular que se mobiliza por definições, acordos e decisões que, ainda que sejam tomados no campo do indecível, mobilizam a política e determinam os caminhos que ela pode vir a tomar.

Nesse sentido, vale ressaltar que a indecidibilidade significa a impossibilidade de uma decisão se dar por completo, não a falta dela. Significa a decisão que se toma sem que haja uma racionalidade que defina como decidir. Trata-se da decisão no limite. O indecível se constitui como ação contingente, pois não se sustenta num *a priori* e não se projeta num horizonte já estabelecido.

Ainda que tal política traga uma decisão tomada, esta se dá no campo da incerteza, uma decisão que não pode se dar em absoluto, porém acontece e constitui o sujeito. É essa incerteza, essa indecidibilidade que movimenta as produções políticas, principalmente aquelas mobilizadas pela performatividade, pois, segundo Ball, o estado de performance traz uma perfeição que nunca será alcançada, mas ainda assim é almejada – “são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de se satisfazer” (BALL, 2012, p. 39). Nesse sentido, interpreto o PNAIC também como mecanismo de performatividade.

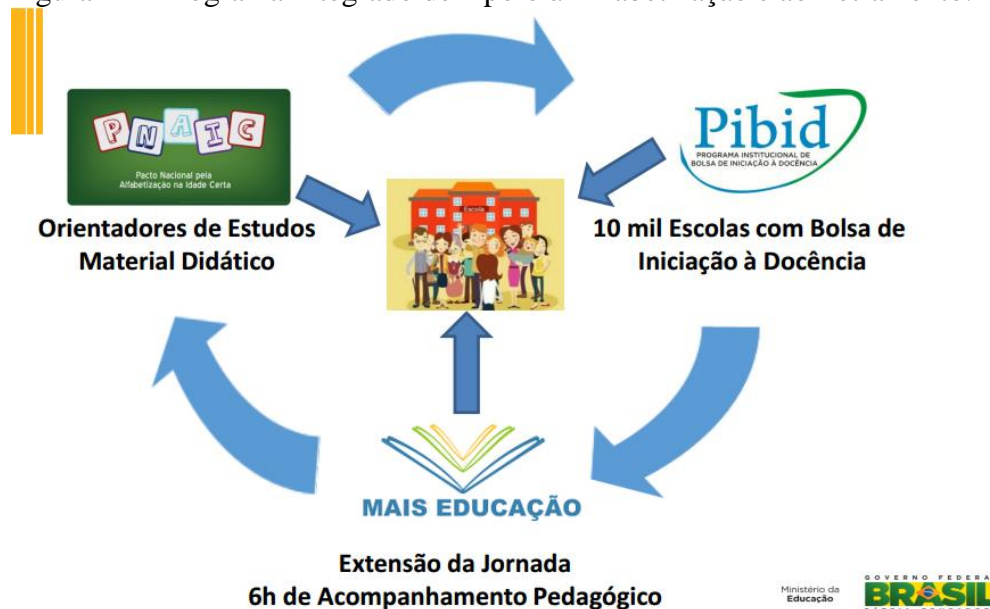
E é importante reconhecer que sistemas performativos nos oferecem a possibilidade de sermos melhores do que éramos ou até mesmo de sermos os melhores – melhores do que outros. A performatividade não é, em nenhum sentido mais simples, uma tecnologia de opressão; é uma tecnologia de satisfações e recompensas, pelo menos para alguns (BALL, 2010, p. 487).

Performatividade e gerenciamento, então, são duas das tecnologias políticas principais de reforma da educação. Tecnologias políticas implicam a implantação calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder em funcionamento. Vários elementos díspares são inter-relacionados nessas tecnologias envolvendo formas arquitetônicas, relações de hierarquia, processos de motivação e mecanismos de reforma ou terapia (BALL, 2012, p. 38).

Ao pensar sobre essa solução almejada nunca alcançada – alfabetização plena –, encontramos o Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento, uma iniciativa do MEC de atender as 26 mil escolas prioritárias mapeadas em mais de 4 mil municípios que atendem 10 milhões de alunos do Ensino Fundamental e concentram 70% dos estudantes avaliados com alfabetização incompleta no 5º ano, de acordo com resultados da Prova Brasil. Esses estudantes são o maior desafio da alfabetização no Brasil, segundo o então ministro da Educação, Aloísio Mercadante.

Fazem parte desse novo programa o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tem por meta alfabetizar crianças até os 8 anos de idade; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que oferece bolsas para estudantes de licenciatura atuarem em escolas públicas; e o Programa Mais Educação, voltado para promover a educação integral. Esse programa integrado será implementado até o início de abril de 2016.

Figura 11 - Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento.



Fonte: Site do MEC - <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=35051>.

O programa vai se dedicar principalmente aos estudantes não plenamente alfabetizados do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No domínio do Mais Educação, os

estudantes receberão seis horas por semana de acompanhamento pedagógico voltado para a alfabetização e letramento. Os professores formados pelo PNAIC e os bolsistas do Pibid serão os responsáveis por esse reforço.

Em 2017, com a divulgação de resultados não satisfatórios da ANA, o MEC anunciou a criação da Política Nacional da Alfabetização, que, segundo informações ainda preliminares do *site*, será um conjunto de iniciativas que envolverão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação de professores, o protagonismo das redes e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além do Programa Mais Alfabetização.

Este último será mais um programa que vai abraçar as ações de formação, gestão e material para a alfabetização. A meu ver, parece ser um PNAIC reorganizado. A então ministra substituta do MEC, Maria Helena Guimarães, explicou:

A principal iniciativa da Política Nacional de Alfabetização é um programa de apoio aos estados e municípios, às turmas do primeiro e segundo anos, com materiais didáticos de apoio, de acordo com a escolha dos estados e municípios, com apoio para o professor assistente e formação continuada.

Sendo assim, a partir do embasamento teórico apresentado, penso que, dentro da dimensão do político (antagonismos, consensos conflituosos, relação entre adversários e decisões contingentes), é necessário um fechamento momentâneo e provisório de particularidades – a chamada cadeia de equivalentes – para que haja diálogo e negociação entre diferentes demandas. Cria-se então uma totalidade que é assumida como universalidade dentro de uma cadeia articulatória, equivalencial não fixa. No caso do PNAIC, podemos pensar as diferentes concepções acerca da alfabetização tensionadas pelo desejo nacional de reduzir os índices de analfabetismo.

Para pensar no diálogo entre tais diferenças, precisamos reconhecer as tantas experiências dos diferentes grupos e o que cada um tem para dizer, visto que diálogo significa que ambos os lados podem dizer – e dizem!

A referência ao outro está muitíssimo presente como constitutiva de minha própria identidade. De forma alguma pode determinado grupo, vivendo numa comunidade maior, ter uma experiência monádica – ao contrário, parte da definição de sua própria identidade está na construção de um sistema complexo e elaborado de relações com outros grupos (LACLAU, 2011, p. 83).

A partir desse contexto, assistimos à educação nacional trazer estratégias para reverter a situação. Algumas delas foram trazidas neste capítulo, identificadas como as pontas dos

múltiplos fios que visam impactar a qualidade da educação e do ensino e que produzem redes políticas.

Essa constante articulação definirá, em determinado momento, uma realidade contingente; ela muito contribui para a lógica da rede e, conseqüentemente, para meu entendimento a respeito dos movimentos, nos discursos e nos documentos curriculares do PNAIC. Sendo assim, a análise feita das políticas curriculares como um todo e especificamente o Pacto Nacional da Alfabetização, para além delas, como consequência de um poder maior que vem de cima para baixo, mas reconhecidas também como produções culturais instáveis e contingentes que operam numa não hegemonia.

Esta ação que se dá no terreno da ambivalência não possibilita uma unidade fixa, uma vez que não se faz coerente pensar em linearidade das enunciações de uma política curricular, por exemplo. Para pensar então numa política curricular pautada na contingência mencionada, esta não pode ser interpretada como verdade absoluta, mas sim sujeita a diversas interpretações e formas de significar e conceber a leitura, a escrita, a matemática e, conseqüentemente, um futuro cidadão alfabetizado.

Assim, encontro o ciclo de alfabetização 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, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento.

Esse momento da escolaridade é o terreno de disputas não neutras, e a alfabetização é atravessada por posturas, negociações, tensões, concepções e lutas inúmeras que se articulam e tencionam pelo grande objetivo do PNAIC: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental”.

Entre as principais estratégias registradas que ligam o PNAIC numa rede sem fim, o que mobiliza todos os fios, a meu ver, é a estruturação de processos pedagógicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em articulação com estratégias que deverão ser desenvolvidas pela pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena com tempo limite.

A tentativa de apresentação da rede na qual percebo o PNAIC visa desenhar um olhar sobre ele, levando em consideração sua conexão com outras políticas vigentes, cujo intuito é problematizar e complexificar a constituição de uma política curricular e, principalmente, de um pacto. Alguns fios aqui apontados serão retomados no próximo capítulo, uma vez que são essenciais para a discussão sobre as concepções de alfabetização.





### 3 A ALFABETIZAÇÃO NO PNAIC E SUA BASE CURRICULAR: A REDE DE EQUIVALÊNCIA EM QUESTÃO

Comecemos nossa discussão com uma proposição muito comum: que não existe verdade ou valor independente de um contexto, que a validade de toda asserção só pode ser determinada contextualmente.

*Laclau, Emancipação e diferença, p. 87*

Este capítulo visa dialogar com os aportes teóricos apresentados até o momento para problematizar o discurso – *idade certa para a alfabetização* – que constitui o PNAIC. Assim, serão articulados neste momento da escrita tanto o diálogo com o campo da alfabetização e as concepções que se fazem presentes como as discussões acerca da política curricular com a base teórica pós-estrutural já apresentada nos capítulos anteriores.

Assim, apesar desta tese estar inserida nas discussões e preocupações atuais do campo do currículo, ela também se relaciona com os estudos da área da alfabetização. Nesse sentido, pensar a política curricular com base na perspectiva discursiva me permite perceber interconexões entre políticas e discursos que constituem o terreno e o próprio PNAIC; por isso, se faz indispensável trazer um breve mapeamento de relações, ações e discursos que a meu ver facilitam a chegada do PNAIC.

Coloco então como relação de força os entendimentos sobre currículo e alfabetização que fazem parte de uma rede que envolve também avaliação, propostas didáticas e materiais. Essa rede de relações se constitui de posições de poder sem uma definição fixa do que é ser/estar alfabetizado ou determinação *a priori*, no entanto trata-se de uma relação política que é definida provisoriamente. Embora a tentativa de toda e qualquer política educacional seja a busca de um fechamento definitivo de significação para uma cadeia relacional, o que poderia tornar universal (interpretada como hegemônica) um único discurso curricular para a alfabetização, por exemplo, este não se universaliza em absoluto jamais, pois, segundo Laclau & Mouffe (2015), seria o fim do jogo político.

Para dar início à análise da disputa que, a meu ver, organiza o campo de estudo da alfabetização e do discurso da idade certa para uma alfabetização plena, retomo meu entendimento de que o discurso não possui limites nem fronteiras de constituição – radicalização trazida pela TD que muito me agrada e permite perceber não apenas como o

discurso foi produzido, mas o que permitiu que essa construção ocorresse. Com tal base teórica, a intenção deste capítulo é entender como o discurso da idade certa, pautado numa defesa específica de alfabetização, se constrói. Minha intenção em questionar tal discurso de *idade certa* é movida pelo afastamento que ele possui das próprias defesas que a política em questão faz acerca da alfabetização.

Para o desenvolvimento deste capítulo, trago primeiramente a discussão de currículo da alfabetização que o PNAIC apresenta em seu programa de formação com a defesa de ciclo. Somente após a discussão sobre a produção e a organização de um currículo para a alfabetização é que apresento alguns diferentes entendimentos para “ler e escrever” que, a meu ver, disputam para significar uma alfabetização na idade certa. Esses entendimentos estão em diálogo com o material<sup>41</sup> do PNAIC, numa tentativa minha de apresentar as costuras feitas na rede de equivalência do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

### 3.1 Currículo da alfabetização: o ciclo, o tempo e o planejamento em questão

Retomo a conversa com o campo do currículo no intuito de apresentar meu olhar sobre as defesas que o PNAIC faz e como ele entende e produz um currículo nacional para a alfabetização. A discussão acerca do currículo tem grande destaque nos materiais e cadernos divulgados e distribuídos pelo Pacto; por isso, para embasar minhas análises trago aqui os cadernos de formação destinados aos professores alfabetizadores. Os programas são divididos em oito unidades e cada uma possui uma temática específica que é desenvolvida ao longo dos três anos do ciclo (Ano 1, Ano 2 e Ano 3).

Neste momento faço uso dos cadernos da Unidade 1 (Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios; Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e Monitoramento do Processo de Ensino e de Aprendizagem; e Currículo Inclusivo: o Direito de Ser Alfabetizado), pois são os cadernos dedicados ao currículo. Também faço uso de um dos cadernos destinados aos orientadores de estudo: Currículo na Perspectiva da Inclusão e da Diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização; são cadernos com um cunho mais teórico, com a escrita de professores

---

<sup>41</sup> Utilizo como materiais de análise os cadernos de formação do Pacto destinados aos professores formadores e os cadernos dedicados aos professores alfabetizadores, além de material de apresentação do programa, palestras a que assisti nos seminários do PNAIC e outros materiais que circularam na mídia.

acadêmicos renomados e que possuem algum tipo de relação<sup>42</sup> com o PNAIC. Assim como nos cadernos de formação dos professores alfabetizadores, nesse caderno teórico o primeiro também é dedicado à discussão curricular; por isso é o caderno 1 que trago aqui.

Vale destacar que os cadernos destinados aos orientadores têm publicação posterior (2015) à dos cadernos para os alfabetizadores (Ano 1: 2013, Ano 2: 2014 e Ano 3: 2015). Refletindo pela lógica de multiplicação da formação na qual o PNAIC se firma e afirma, penso que esses cadernos poderiam ter vindo antes dos cadernos para os alfabetizadores.

Figura 12 - Capas dos cadernos de formação PNAIC



Minha intenção é trazer a ideia de currículo que preside o PNAIC apontando os fechamentos de sentidos que acontecem nessa política e como elas definem um currículo da alfabetização. Começo por desenhar os diálogos entre os cadernos de formação dos professores alfabetizadores, aqueles que estão em sala de aula e que precisam alfabetizar seus alunos na idade certa, e os cadernos posteriores, destinados aos formadores, que recolocam uma série de questões no centro e amarram, em resposta à academia, as defesas acerca do currículo no PNAIC.

Penso que o termo currículo e todas as relações que ele produz dentro e fora da escola são demasiadamente potentes, no sentido de que estamos falando de um artefato que produz e se produz num jogo político, discursivo e cultural. A meu ver, o currículo é toda e qualquer produção de sentidos (ininterrupta) que envolvem a escola, interna ou

<sup>42</sup> Trata-se de professores, em sua maioria, que estão ligados ao programa de formação PNAIC via Universidades Públicas.

externamente; constituem o currículo sujeitos e discursos culturais e políticos. Mas ainda que eu perceba toda essa amplitude que faz parte da produção curricular, o desejo e o discurso de centralização que temos vivenciado em políticas educacionais recentes – como é o PNAIC – é uma maneira encontrada de tentar cercear essa potencialidade do currículo que evidenciei no início da tese. Esse cerceamento deixa claro quais sentidos para currículo permanecem e quais deixam de existir para se pensar um currículo nacional para a alfabetização na idade certa.

No intuito de trazer os sentidos nos quais o currículo do PNAIC se fecha, trago um resumo do quadro que fiz para cada uma das categorias que escolhi para serem meu norte de análise: Currículo, Alfabetização e Avaliação. Tais quadros foram necessários para traçar um caminho de análise dos materiais de formação do PNAIC.

<b>Análises dos cadernos de formação: Unidade 1 de cada ano do ciclo de alfabetização</b>			
<b>CURRÍCULO</b>	<b>UNIDADE 1 - ANO 1</b>	<b>UNIDADE 1 - ANO 2</b>	<b>UNIDADE 1 - ANO 3</b>
	<i>“Para Moreira e Candau (2007), a discussão sobre currículo envolve diferentes aspectos, tais como os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, as transformações que se deseja efetuar nos alunos, os valores que se deseja inculcar e as identidades que se pretende construir” (p. 7).</i>	<i>“O currículo no ciclo de alfabetização configura-se como um produto histórico-cultural, norteador das práticas de ensino da leitura e da escrita, refletindo as relações pedagógicas da organização escolar” (p. 7).</i>	<i>“É importante reconhecer que, embora exista uma busca para a garantia de que no cotidiano de uma escola haja diretrizes coletivas entre suas comunidades e crenças partilhadas por aqueles que a protagonizam, é importante não se esquecer de que o currículo em ação se dá por meio de negociações constantes. Há sempre uma correlação de forças de poder em jogo, em que os consensos precisam ser construídos entre os grupos dentro de cada escola. Por outro lado, é necessário reconhecer também a existência de grandes acordos concretizados em documentos oficiais que possam dar uma homogeneidade aos sistemas de ensino brasileiros” (p. 7).</i>
	<i>“Nessa direção, um currículo multicultural implica propostas curriculares inclusivas que compreendem as diferenças e valorizam os alunos em suas especificidades, seja cultural, linguística, étnica ou de gênero, o que amplia o acesso à alfabetização a um maior número de crianças, além de respeitar os seus direitos de aprendizagem” (p. 14).</i>	<i>“Ao elaborar a proposta curricular do ciclo de alfabetização, é preciso tomar decisões básicas que envolvem questões relacionadas a ‘o que’, ‘para que’ e ao ‘como’ ensinar articuladas ao ‘para quem’. Tais questões estão atreladas ao conteúdo, às experiências, aos planos de ensino, aos objetivos, aos procedimentos e processos avaliativos” (p. 9).</i>	<i>“A busca por um currículo inclusivo rompe com os valores relativos à competitividade, ao individualismo, à busca de vantagens individuais. Os princípios de um currículo inclusivo supõem a definição de alguns conhecimentos a serem apropriados por todos os estudantes, respeitando-se as singularidades, as diferenças individuais e de grupos sociais. Em função dessa premissa da inclusão, deparamo-nos com uma pergunta que não quer calar: como garantir aprendizagem a todos?” (p. 8).</i>
	<i>“Enfim, na perspectiva</i>	<i>“Consideramos,</i>	<i>“Para que sejam ao mesmo tempo</i>

<b>Análises dos cadernos de formação: Unidade 1 de cada ano do ciclo de alfabetização</b>			
<b>CURRÍCULO</b>	<b>UNIDADE 1 - ANO 1</b>	<b>UNIDADE 1 - ANO 2</b>	<b>UNIDADE 1 - ANO 3</b>
	<i>da inclusão que norteia a proposta da organização escolar em ciclos, é fundamental que os sistemas de ensino (seriados ou ciclados) estabeleçam o que deve ser ensinado em cada ano escolar e construam estratégias didáticas para que os estudantes progridam em seus conhecimentos, respeitando-se a heterogeneidade do grupo. É necessário pensar também em formas de acompanhamento daqueles que não alcançaram as metas pretendidas para o ano e que vão prosseguir em seus estudos, de modo a garantir que não sejam excluídos do grupo” (p. 29).</i>	<i>portanto, a importância da elaboração de uma proposta de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos a serem explorados na busca pela efetivação da progressão escolar da criança e de suas aprendizagens a cada ano do ciclo, garantindo o seu direito à alfabetização em tempo oportuno” (p. 23).</i>	<i>garantidas algumas aprendizagens comuns às escolas de todo o país e a apropriação de conhecimentos singulares dos espaços sociais onde as escolas se inserem, é necessário planejar a organização do tempo escolar, o que significa também considerar os ‘tempos de aprendizagem’ dos alunos. Nessa organização do tempo definimos quais são as prioridades, de modo a favorecer aprendizagens significativas, rompendo com as tendências que impõem excesso de conteúdo e pouca profundidade” (p. 9).</i>

Sendo assim, neste momento trago uma parte do quadro produzido para a categoria Currículo, a fim de tentar evidenciar os deslizamentos que tal categoria sofre ao longo dos anos e dos materiais.

A defesa em relação ao currículo nos materiais do PNAIC analisados, de forma explícita ou não, é de um currículo inclusivo e multicultural. Embasado pela publicação *Indagações sobre Currículo* (CANDAU; MOREIRA, 2007), os cadernos de formação vão desenhando teoricamente um currículo que seja “criação, recriação, contestação e transgressão” (p. 7). Assistimos, com base nesses autores, a um desenho curricular que entende que as “experiências escolares se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (p. 18).

É interessante observar os deslizamentos e as estratégias que a política curricular do PNAIC encontra para endossar seu entendimento sobre currículo. Percebo, ao longo dos três cadernos de formação, uma transição do currículo defendido, de uma abordagem mais ampla que sofre um estreitamento e passa a se apresentar como planejamento.

Sendo assim, é notável a presença de uma discussão mais geral que entende o currículo numa perspectiva cultural e histórica, em que há o entendimento de que mudanças

no currículo são acarretadas pelas mudanças na área da alfabetização. Percebo também a valorização do ambiente escolar e das experiências vividas nele e a necessidade de incluir e garantir que todos tenham o direito ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, chega-se a defesa do ciclo de alfabetização, uma estratégia pedagógica de organização escolar, que se condensa, via PNAIC, pelo “para que” e o “como” ensinar articuladas ao “para quem”.

Chama-me a atenção que, atrelada a uma defesa de ciclo, há paralelamente uma defesa de precisão nessa organização, principalmente em relação aos conteúdos e ao planejamento, atravessada pela marcação do tempo que é (res)significada via ciclo.

Assim, no terceiro ano, podemos nos dedicar a ajudar as crianças a ganhar mais fluência de leitura e desenvoltura na escrita, além de inseri-las em situações de leitura e de produção de textos mais complexas que as com que elas se depararam nos anos anteriores. No entanto, caso algumas crianças ainda não tenham alcançado o domínio da base alfabética, é necessário favorecer também essas aprendizagens (BRASIL, 2012j, p. 19 -20).

Esse trecho, embora não estivesse presente em meu quadro, merece destaque por ser de recomendações para os professores do que precisa ser feito, o que, por determinado momento, condensa o currículo na perspectiva de manual, em que o tempo que passa a ser relativizado pela abordagem de ciclo de aprendizagem vira uma amarra. “Desse modo, em relação à leitura e à escrita, no terceiro ano, é preciso organizar o tempo de modo que”.

O currículo no ciclo de alfabetização é, portanto, uma proposta de reorganização temporal e espacial do ensino, que se traduz em uma nova forma de conceber os percursos de aprendizagem das crianças. A razão da ampliação do período de alfabetização para três anos, sem retenção, se justifica pela possibilidade de o ensino propiciar a produção/apropriação da escrita e da leitura baseado nos princípios da continuidade e do aprofundamento. Nesse contexto, a construção/apropriação do conhecimento pelos estudantes se daria em uma progressão durante o período. (BRASIL, 2012i, p. 7).

Com tal perspectiva, percebemos a presença de um currículo que preza pela ampliação do direito de aprendizagem a todas as crianças, que defende a continuidade das experiências, que busca um planejamento bem organizado e que respeita singularidade no tempo de cada aluno. Nessa direção, há uma defesa de currículo multicultural que implica reconhecer e lidar com as diferenças que valorizam os estudantes em suas especificidades, o que abre caminho e terreno para defesa central acerca do currículo que o PNAIC faz: o currículo inclusivo. Esse currículo, que visa atender a todos, compreende principalmente as diferenças existentes no tempo e na forma de aprender.

A perspectiva do currículo inclusivo é contemplada por meio da defesa dos direitos de aprendizagem de todas as crianças, com inserção de reflexões sobre a necessidade da avaliação permanente dos estudantes, para planejamento de ações no âmbito da escola e da sala de aula, para atendimento mais qualificado, incluindo-se as especificidades da alfabetização das crianças com necessidades específicas (BRASIL, 2015b, p. 32).

Dessa maneira, com tal crença num currículo que inclua a todos, o PNAIC desenvolve em seus textos e materiais de formação alguns pontos específicos que, a meu ver, desenham esse currículo nacional da alfabetização pretendido. Os pontos que os materiais do PNAIC elegem e eu neste momento destaco são: o ciclo de alfabetização, o planejamento e a avaliação.

Começo então pelo **ciclo de alfabetização** - outra maneira de olhar os processos de ensino e que modifica o currículo e a avaliação. Nesse sentido, temos não apenas uma defesa a favor do ciclo de alfabetização, mas também a tentativa de institucionalização dele.

Consideramos, portanto, a importância da elaboração de uma proposta de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos a serem explorados na busca pela efetivação da progressão escolar da criança e de suas aprendizagens a cada ano do ciclo, garantindo o seu direito à alfabetização em tempo oportuno (BRASIL, 2012i, p. 23).

O ciclo de alfabetização é encarado por mim como uma decisão curricular. Decisão essa que não é feita apenas pelo PNAIC e que está além de ser uma escolha de condução do currículo apenas; penso ser também uma necessidade de oficialização dessa organização, que pode ser um caminho de sucesso para a alfabetização nacional. Com essa crença de sucesso, o PNAIC também apresenta o ciclo e segue no desenvolvimento dele a caminho da alfabetização na idade certa.

#### **O que é o ciclo de alfabetização?**

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, 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 familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos. Considerando a complexidade de tais aprendizagens, concebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares



obrigatórios, estabelecidos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos* (BRASIL, 2012e, p. 17).

A ideia de ciclo, nesse programa de formação e política de currículo, passa a ser associada à alfabetização, pois, na perspectiva da alfabetização adotada pelo PNAIC, esta não acontece em apenas um ano; precisa de um tempo maior para ser consolidada, ou melhor, repensa esse tempo de consolidação, 600 dias letivos. Anterior ao desenvolvimento da discussão acerca do ciclo de alfabetização, temos os ciclos de aprendizagem, que visam uma transformação no trabalho escolar, visto que abarca mudanças na organização do currículo, da avaliação e da escola no geral, com o objetivo de ampliar o tempo de aprendizagem com a pretensão de criar uma escola mais democrática (MAINARDES, 2007). Não se trata apenas de uma promoção automática ou simplesmente progressão continuada que busca regularizar o fluxo escolar e diminuir a evasão, mas, de fato, de outro entendimento do processo de ensino-aprendizagem.

Fazendo um breve histórico da implantação dos ciclos em nosso país, destaco o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que surgiu em 1984 como proposta do Estado de São Paulo, num contexto em que várias iniciativas de reorganização do Ensino Fundamental apareciam na tentativa de superar as limitações do sistema seriado. A Alfabetização, por ser uma fase específica e complexa do processo de aprendizagem, sempre teve atenção especial, e o CBA traz, além dessa ênfase na alfabetização, uma política de não reprovação. Segundo Mainardes (2007), o CBA foi adotado em Minas Gerais (em 1985), no Pará (em 1987), no Paraná e em Goiás (em 1988) e no Rio de Janeiro (em 1993).

Tal ciclo reunia os dois primeiros anos do Ensino Fundamental; a principal medida e modificação foi a não reprovação na passagem do 1º ao 2º ano, a fim de proporcionar ao estudante mais tempo de aprendizagem e reduzir as reprovações e a evasão escolar. Trata-se de uma política inovadora num contexto de redemocratização do país, no fim do regime militar. Nesse contexto de redemocratização, segundo as análises de Mainardes (2007), alguns governos estaduais assumiram o compromisso de trazer mudanças educacionais que envolvessem os professores em suas produções, que trouxessem melhorias para a educação e tivesse políticas de redução da reprovação e da evasão escolar.

No Ciclo Básico, o discurso de não reprovação e da importância da continuidade da aprendizagem (sem reprovações, pelo menos nos dois anos iniciais) permaneceu e novos elementos foram acrescentados: primeiro, a relevância de garantir aos alunos “mais tempo” para aprender foi reforçada; segundo, a ênfase na abordagem centrada na criança no que se refere ao estilo de ensino (abordagem construtivista do processo de alfabetização), avaliação dos alunos e pareceres de avaliação.

Considerando o conjunto dessas medidas, pode-se afirmar que a implantação do Ciclo Básico representou uma transição de uma pedagogia visível (com as suas regras fortes de sequenciamento e compassamento) para uma pedagogia invisível (MAINARDES, 2007, p. 68).

Ao falar dessa transição de uma pedagogia visível para uma pedagogia invisível, o autor chama a atenção para a transição entre o sistema seriado para o sistema ciclado de aprendizagem (que foi estendido para o restante do EF nos anos 90), o que representa na maioria das vivências escolares uma mudança radical na prática escolar. É essa “radicalidade” que me chama a atenção e por ela faço menção aos ciclos neste momento da escrita. Minha intenção não é trazer aqui como os ciclos foram sendo implantados e vivenciados, mas colocar foco nessa organização curricular que ganha destaque no PNAIC e que é uma maneira encontrada por tal política para garantir a alfabetização na idade certa. A meu ver, um tempo marcado que contradiz o entendimento de temporalidade trazido pelos ciclos.

Julgo necessário destacar que, além do CBA, no Brasil tivemos diferentes interpretações acerca dos ciclos, versões mais progressistas (os ciclos de aprendizagem e de formação) e versões mais conservadoras, como as presentes na LDB nº 9.394/96 e nos PCN (poderíamos destacar a progressão continuada). Os ciclos de aprendizagem são, a meu ver, a perspectiva da qual o PNAIC mais se aproxima, pois, embora proponha mudanças referentes ao currículo, avaliação, metodologia e organização da escola, não possui padrão definido ou um “tipo puro de ciclo” como salienta Mainardes (2007), ainda que seu objetivo central seja o maior tempo de aprendizagem sendo oferecido aos estudantes. Porém, se ao final do ciclo, os objetivos desejados não forem alcançados, eles podem ser reprovados, como acontece no ciclo defendido pelo PNAIC.

Nos ciclos de formação, em que a divisão dos estudantes é feita pelas fases do desenvolvimento humano, a reestruturação curricular é mais intensa e não há a reprovação dos alunos ao longo do EF. O mesmo acontece na progressão continuada, em que, embora tenha uma divisão dos tempos via séries, também não há reprovação.

Nessa versão aparentemente progressista, a continuidade dos alunos no processo de aprendizagem permaneceu como um dos princípios centrais da política, e outros princípios foram incluídos: o ciclo como uma forma de diminuir a seletividade e a exclusão e uma alternativa de democratização da escola e do acesso ao conhecimento. Os campos oficial e pedagógico têm considerado o ciclo escolar em ciclos como uma política inovadora e positiva, pois elimina ou diminui significativamente a reprovação, proporciona aos alunos um maior tempo para a aprendizagem e permite aos profissionais da educação avançar nas suas concepções e práticas (MAINARDES, 2007, p. 74).

Como meu foco nesta tese não é ciclo em si nem as múltiplas interpretações e experiências que ele carrega, volto meu olhar para o ciclo de alfabetização e sua temporalidade. Mainardes, em outro momento de sua escrita (2001, p. 7), diz que, a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o CNE recomenda que os anos iniciais de tal momento escolar sejam “transformados em um ciclo único (ciclo da infância), sem reprovação”. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 7/07 sugere que o Ensino Fundamental seja organizado em “ciclos pedagógicos”, e o Parecer nº 4/08 (BRASIL, 2008) destaca alguns aspectos que considero relevantes a serem destacados aqui:

- a) que o Ensino Fundamental é um “novo Ensino Fundamental, que exige um projeto político-pedagógico próprio para ser desenvolvido em cada escola” (BRASIL, 2008, p. 2);
- b) a organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração supõe a reorganização da Educação Infantil, particularmente da Pré-Escola, destinada agora a crianças de 4 e 5 anos de idade;
- c) mesmo que o sistema de ensino ou a escola faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino;
- d) entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mas, embora a discussão dos ciclos tenha sido pensada para a escola de forma mais generalizada, o autor enfatiza que, com a ampliação do EF, há a tendência de que o ciclo seja destinado aos três primeiros anos, visando à não reprovação e à garantia da alfabetização nesse período; concordo e acho interessante essa interpretação, principalmente quando “há o risco de que as propostas de implantação de ciclos passem a priorizar mais a não reprovação dos alunos de seis e sete anos de idade (o que é um aspecto positivo) e deixem de enfatizar os ciclos como uma possibilidade de alteração mais profunda da organização da escola” (p. 8).

Pois bem, em diálogo com essa nova lógica temporal que se contrapõe ao sistema seriado de ensino, em que o tempo escolar passa a ser organizado em fluxos mais flexíveis, longos, adequados às metas e propostas do currículo escolar, temos um ciclo destinado aos três anos iniciais do EF.

Nesse sentido, o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, por se considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo. Logo, constitui-se como um período com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos de forma contínua e progressiva, ao longo de três anos (CEALE, disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ciclo-de-alfabetizacao>; acesso em junho de 2017).

Penso ser uma das maiores contribuições da abordagem do ciclo de alfabetização a não retenção dos alunos do 1º ao 2º ano, ou seja, uma ampliação no tempo escolar, justamente por terem sido criados pelo MEC entre 2004 e 2006 em virtude do EF de nove anos (CEALE acesso em 2017). O EF de nove anos faz com que os alunos cheguem a esse segmento um ano mais cedo, o que tornou comum a chegada de alunos sem necessariamente vivência escolar anterior. Assim, a escola passa a ter que dar conta de um novo desafio: “acolher parte das crianças com necessidades e objetivos antes restritos à Educação Infantil e, ao mesmo tempo, colaborar de forma significativa para garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos” (CEALE, acesso em 2017).

Sendo assim, a ampliação do tempo de escolarização também exige que o tempo a ser dedicado a uma aprendizagem específica seja ampliado, visto que a ideia central ainda é a garantia do direito à aprendizagem.

Na proposta dos ciclos de alfabetização, não se defende a aprovação automática dos alunos, mas o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos dos educandos de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progridam em seus conhecimentos. Considera-se a *progressão no ciclo de alfabetização* em três dimensões: *progressão escolar*, relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização; *progressão do ensino*, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo; e *progressão das aprendizagens*, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças (BRASIL, 2012o, p. 9).

O ciclo de alfabetização, nessa perspectiva, é estabelecido como um bloco de três anos consecutivos que se justifica, dentre outros motivos, pela necessidade de tempo para que os alunos entendam o espaço escolar e melhor interajam em sua cultura. Nesse sentido, os cadernos de formação da Unidade 8, que são dedicados à organização docente, trazem a preocupação com o tempo escolar, com o trabalho pedagógico e com o engajamento dos alunos e, assim, desenvolvem uma crítica a como esses três pontos se organizam nas escolas.

A principal crítica que é feita, a meu ver, é a de separação das disciplinas e conteúdos, o que, por vezes, paralisa ou minimiza as produções da/na escola. Assim, embasado por Morin (1999), o caderno destaca que a “separação e fragmentação das disciplinas é incapaz de captar o que está tecido em conjunto, o complexo” (Unidade 8, Ano1, p. 7). Tanto os ciclos de aprendizagem como os ciclos de alfabetização tendem a ir na contramão dessa separação tão firme entre as disciplinas, pois há na discussão dos ciclos um cuidado com o diálogo entre as disciplinas e continuidade da produção de conhecimento pelos diferentes saberes. Por isso, a

interdisciplinaridade é um fio puxado e desenvolvido pelo caderno teórico do PNAIC aqui já mencionado.

Pensar na relação entre os conhecimentos, identificando as divergências e convergências entre eles, não é tarefa fácil. Como possibilidade de articulação metodológica para a construção dos conhecimentos, destacamos que o trabalho com a leitura, por exemplo, pode configurar-se como um eixo integrador na tentativa de fortalecer a interação entre saberes diferentes (SÁ; LIMA, 2015, p. 25).

O ciclo de alfabetização é uma estrutura curricular que favorece a continuidade e a participação dos alunos. Tal organização curricular escolhida e defendida pelo PNAIC também favorece a não exclusão e a não diferenciação entre os alunos que possuem tempos diferenciados; nesse sentido, nega uma lógica excludente e competitiva nas escolas, mas afirma uma lógica da inclusão e da solidariedade pela troca de saberes e pensares possibilitados pela interdisciplinaridade. Assim, o ciclo vai ao encontro de uma perspectiva multicultural da diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelos alunos, em detrimento de uma perspectiva conteudista ainda fortemente presente em nossos espaços escolares.

Tal estrutura de currículo promove a negação de uma busca de homogeneização, na medida em que traz uma “prática de reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade cultural e de percursos individuais de vida” (Unidade 8, Ano1, p. 8). Mas, embora a lógica ciclada tenha muito a contribuir para o processo de alfabetização, e nisso, como professora alfabetizadora, também acredito, não significa que os problemas e os altos índices de analfabetismo tenham diminuição significativa. Em relação a tal observação, o PNAIC também comenta:

O que temos observado, no entanto, é que a mudança de paradigma na alfabetização e a reorganização do sistema escolar para ciclos não causou melhoria evidente nas práticas de alfabetização e nos índices de fracasso escolar. Resultados de avaliações em larga escala (Saeb, Prova Brasil, Pisa) têm revelado o baixo desempenho dos nossos alunos em leitura, o que reafirma o fracasso da escola pública em ensinar os estudantes a ler. Os índices de repetência diminuíram e os alunos seguem em seus estudos, mas muitos concluem o Ensino Fundamental sem saber ler e escrever de maneira proficiente (BRASIL, 2012q, p. 8).

Para embasar esse olhar direcionado aos problemas que o ciclo de alfabetização também traz, encontramos o respaldo teórico de Magda Soares, autora importante para o entendimento de alfabetização que a política em questão desenvolve. A autora defende e o PNAIC destaca em seus cadernos que as práticas de alfabetização vivenciadas de forma

ciclada “é uma diluição das metas e dos objetivos a serem atingidos ao longo do ciclo inicial, o que fez crescer o número de crianças que concluíam os anos do ciclo de alfabetização sem terem se apropriado da escrita alfabética” (Unidade 8, Ano 2, p. 9). Com essa percepção, o PNAIC chama a atenção para a importância de um planejamento preciso que possa garantir que os alunos tenham acesso aos conteúdos necessários para adquirir plenamente a leitura e a escrita.

Sendo assim, a partir da ampliação do EF, é mais que necessário (re)organizar o processo de alfabetização baseado nos princípios da *continuidade e aprofundamento* durante os três anos iniciais no EF pelo ciclo de alfabetização. Assistimos então a uma possibilidade de uma alfabetização de qualidade (crença e defesa do PNAIC) com a permanência da criança na escola “sem retenção, para que progrida ao longo do ciclo na apropriação do conhecimento e avance na escolarização, tendo se apropriado dos direitos de aprendizagem a cada ano” (Unidade 8, Ano 2, p. 13). Entretanto, segundo o PNAIC, tal reorganização requer um planejamento que de fato permita que o aluno avance de um ano a outro com práticas de leitura e escrita de forma autônoma.

O planejamento é, então, uma faceta de organização fundamental para a construção do currículo da alfabetização desenhado pelo PNAIC e passa a ter ênfase em minha escrita neste momento. Embora o primeiro caderno de formação, com publicação em 2013, traga preocupação com as experiências escolares e sua relação com a cultura, observo que nos anos seguintes os cadernos dos Anos 2 e 3 (2014 e 2015) desenharam uma estrutura curricular que muito se aproxima, a meu ver, de uma racionalidade tayloriana. Digo isso pela defesa incessante do planejamento, das sequências didáticas<sup>43</sup> sugeridas, dos conhecimentos delimitados a cada momento do ciclo e dos direitos de aprendizagem propostos pelo PNAIC, que mais a frente irei explorar.

A delimitação clara dos conhecimentos a serem construídos para a garantia dessas apropriações, tal como o exemplo que estamos apresentando na seção Compartilhando, é o ponto de partida, mas é a prática do professor que, de fato, pode possibilitar que as intenções educativas se concretizem (BRASIL, 2012i, p. 7).

Se as crianças concluem o primeiro ano do Ensino Fundamental compreendendo os princípios básicos do sistema de escrita, será muito mais provável que consigam consolidar a fluência de leitura e de produção de textos nos anos seguintes, que possam ganhar autonomia e lidar com os textos de modo mais seguro. Assim, no terceiro ano, podemos nos dedicar a ajudar as crianças a ganhar mais fluência de leitura e desenvoltura na escrita, além de inseri-las em situações de leitura e de

---

<sup>43</sup> Vale destacar que as sequências didáticas começam a aparecer na seção “Compartilhando” onde é possível ler depoimentos de professores alfabetizadores e, por vezes, com sugestões de conduções e atividades.

produção de textos mais complexas que as com que elas se depararam nos anos anteriores (BRASIL, 2012j, p. 19-20).

É possível observar essa delimitação do sentido do currículo para planejamento nos cadernos da Unidade 2<sup>44</sup>, cuja temática central é planejamento, e na Unidade 8<sup>45</sup>, que focaliza organização pedagógica. A importância do planejamento para o currículo da alfabetização parece ser uma tentativa de reedição de um currículo engessado para pensar a organização do ciclo de alfabetização.

Portanto, é necessário pensarmos no planejamento que queremos para os três anos, para cada ano, para cada etapa dentro de cada ano e para cada eixo do componente curricular Língua Portuguesa visando a atender a cada criança em seu processo de aprendizagem. Ou seja, é necessário organizar nossa ação em relação a: quais nossas prioridades no ensino a cada ano? O que as crianças já sabem? O que esperamos que os alunos aprendam? Como planejamos os eixos do ensino do componente curricular Língua Portuguesa e como os distribuímos ao longo da semana? Em quais critérios nos baseamos para fazer a escolha da frequência de cada um deles? Como buscamos explorá-los? (BRASIL, 2012l, p. 7).

Para olhar de maneira mais direta para essa defesa, trago duas tabelas presentes nos cadernos da Unidade 2 que, de forma distinta entre si, apresentam os sentidos para currículo que vão ganhando vez no PNAIC. A meu ver, trata-se de uma defesa de currículo engessado feita pelo viés do planejamento.

Figura 13 - Planejamento presente no caderno de formação Unidade 2 (Ano 2)

---

<sup>44</sup> Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa (Ano 1); A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento (Ano 2); e Planejamento e organização da rotina na alfabetização (Ano 3).

<sup>45</sup> Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem (Ano 1); Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças (Ano 2); e Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização (Ano 3).

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<b>Atividade permanente</b> (todas as crianças) (cantar músicas; roda de conversas; exploração do calendário; registro e leitura da rotina do dia; contagem dos alunos e reflexão sobre propriedades da adição, trabalho com os nomes próprios na chamada e na escolha do ajudante do dia)				
<b>Atividade permanente</b> (todas as crianças) (leitura de texto utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois; pode ser uma leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada – continuidade no dia seguinte). Os livros do PNBE e do PNLD Obras Complementares podem ser usados.				
<b>Atividade permanente</b> (Correção das atividades de casa - coletiva ou individual – pode-se formar grupos)				
<b>Atividade permanente</b> (Apresentação oral das histórias lidas por cada criança no final de semana)  Todas as crianças	Divisão em dois grupos: Informática (grupo A – <b>Projeto didático:</b> atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares)  <b>Jogos de Alfabetização</b> na sala (grupo B – atividade/jogos de apropriação ou consolidação do SEA)	<b>Sequência didática</b> Exploração de gêneros orais e escritos focando temas relativos a diferentes componentes curriculares  Todas as crianças	Divisão em dois grupos: Informática (grupo B – <b>Projeto didático:</b> atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares)  <b>Jogos de alfabetização</b> na sala (grupo A – atividade/jogos envolvendo a apropriação da ortografia)	<b>Sequência didática</b> Atividade de produção/ revisão de texto, contemplando temas de diferentes componentes curriculares.
Merenda / Recreio / Cantinho da leitura (livre)				
<b>Sequência didática</b> (uso do livro didático de Língua Portuguesa ou Matemática, que abordem os conhecimentos explorados na sequência didática ou projeto didático).  Em dupla e/ou individual	<b>Atividade sequencial</b> Exploração de atividades/ jogos de alfabetização e/ou de apropriação da norma ortográfica em grupos.	<b>Projeto didático</b> (depende da temática)	<b>Sequência didática</b> (uso de livros didáticos de diferentes componentes curriculares, que abordem os conhecimentos explorados na sequência didática ou projeto didático).  Em dupla e/ou individual	
<b>Atividade permanente</b> Organização da sala e anotação das atividades de casa na agenda/caderno				

Figura 14 - Planejamento presente no caderno de formação Unidade 2 (Ano 2).



### Momentos planejados:

- 1º fazer a leitura de poemas para exploração das características desse gênero textual, tendo como tema animais;
- 2º fazer a leitura de poemas e de textos científicos para levantamento de informações sobre animais e caracterização de animais domésticos, a partir de questionamentos sobre os conteúdos lidos;
- 3º refletir sobre rimas a partir de leitura de poema;
- 4º levantar as características de um animal doméstico, o gato, com questionamentos sobre os conteúdos lidos;
- 5º explorar rimas a partir de releitura de poemas;
- 6º escolher um animal doméstico para a escrita de poema coletivo, com escolha de nome – o cachorro. Reescrita do poema e leituras coletivas;
- 7º construir gráficos de barras com dados sobre a média de idades dos animais e os animais preferidos (de estimação) pela turma;
- 8º fazer leitura de textos informativos para a sistematização de informações sobre animais de estimação, em forma de gráfico – dados físicos, idade, alimentação, cuidados;
- 9º produzir novo poema coletivo sobre um animal de estimação, escolhido por votação – animal, nome e título do poema, com utilização das informações registradas nas tabelas e gráficos. Reescrita do poema e leituras coletivas;
- 10º fazer ditado de palavras retiradas do poema produzido e explorações sobre o SEA;
- 11º produzir poemas em duplas sobre animais de estimação, com ilustrações. Escrita, revisões e leituras em duplas e coletivas.

Esse entendimento de currículo como planejamento se aproxima muito de uma visão tradicional do campo em que se busca determinar que sujeito pretende-se formar: um sujeito que está ligado ao aprendizado, à eficiência, à preparação para a vida adulta e para o controle social. Esses interesses atuais, mas que se tornaram hegemônicos no século XIX, foram a base do currículo mecânico tão difundido pela obra de Tyler (1974): organização em busca de eficácia. Tratava-se de um currículo meramente prescritivo, normativo, que visava controle social, ideologia, poder e hegemonia. Para esse autor, o centro de todo o processo da produção curricular eram os objetivos, ou seja, para se ter um currículo que de fato auxiliasse numa educação eficiente, ele precisava ter seus objetivos muito bem definidos e todo o processo educacional deveria responder a eles, todo o sistema educacional precisava trabalhar a fim de atingir todos os objetivos propostos. Estamos falando de uma Educação – e consequentemente de um currículo – que tinha como seu principal fundamento manter a sociedade da qual faz parte.

Essa perspectiva dialogava com a necessidade do planejamento, muito defendida por Coll (1987). Para o autor, pensar currículo era saber planejar, pois, se existia a intenção de manter a sociedade produtiva, essa necessidade de formar determinado sujeito implicava fundamentalmente um planejamento apropriado. Para garantir que os objetivos tão delimitados e frisados defendidos por Tyler fossem alcançados, era necessário um

planejamento, uma estrutura, um controle do trabalho do professor. Esses autores, que possuíam demandas equivalentes, trouxeram para o campo do currículo preocupações que ainda hoje estão no processo de produção curricular: objetivos, processo educativo, obtenção de resultados, planejamentos/planos... E por aí vai.

Embora tal pensamento e definição de currículo tenha sido hegemônica por muito tempo, para o meu posicionamento e minhas defesas não se faz suficiente, principalmente porque os modelos curriculares tradicionais não estavam preocupados em fazer questionamentos. As teorias tradicionais se preocupavam muito em como fazer o currículo funcionar, o que fazer para garantir tal objetivo.

Como esta tese tem como objetivo destacar toda a potencialidade que o currículo em sua constituição possui e problematizar como essa potência pode vir a ser contida pelas interpretações e pelos rumos que a política curricular pode vir a tomar, minha defesa e entendimento de currículo precisam ir além dele como planejamento. Nesse sentido, escolho dialogar com outros entendimentos de currículo que o PNAIC traz, ainda que de forma tímida. Pois bem, paralelamente a esse currículo engessado que vem sendo desenhado nos materiais destinados aos professores alfabetizadores, temos, nos cadernos para os formadores, uma tentativa de responder às indagações que foram sendo feitas ao longo dos três anos de vigência do PNAIC (2013, 2014 e 2015), que são, conseqüentemente, os três anos do ciclo. As indagações giram em torno das clássicas perguntas: o que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? Tomando essas questões como fio condutor para o entendimento de currículo do PNAIC, faço uso neste momento do caderno dedicado à discussão curricular, que se intitula *Currículo na Perspectiva da Inclusão e da Diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização*.

Na tentativa de responder a tais questionamentos, o primeiro texto dessa unidade – *Currículo, cotidiano escolar e conhecimentos em redes*, de Carlos Eduardo Ferrazo, é o único com chamada clara para o currículo; por tal motivo começo minha análise por ele. Assim como já apresentado, lanço mão de um quadro em que trago recortes dos entendimentos apresentados no texto em questão, pois penso que tal quadro permite mostrar os deslizes, traços e caminhos que o currículo vai encontrando no PNAIC.

Ferrazo (2015) inicia sua conversa dizendo que não tem a pretensão de defender uma ideia fechada de currículo, pois acredita que não existe uma “‘verdadeira’ e ‘única’ definição de currículo, e que o mesmo é tecido junto o tempo todo” (BRASIL, 2015f, p. 9). Nesse sentido, há uma tentativa sutil do autor em tirar o foco do currículo como documento oficial,

uma vez que ele problematiza essa visão e interpreta o currículo “como conhecimentos em redes (...), tecidos nos cotidianos das escolas” (BRASIL, 2015, p. 10).

Ferraço responde ao campo do currículo e às suas produções acadêmicas mais recentes, evidenciando que o currículo é mais amplo e sua discussão é mais complexa que uma simples listagens de objetivos e conteúdos, é produzida continuamente, visto que o currículo se dá num campo político fluido e envolve sujeitos e cotidianos distintos.

<p><b><u>Caderno: Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização</u></b>  <b>Recortes que trazem um entendimento de currículo</b></p>
<p><b><u>Texto: Currículo, cotidiano escolar e conhecimentos em redes</u></b>          (Carlos Eduardo Ferraço)</p>
<p><i>Trata-se de um conceito que não tem um sentido unívoco, pois se situa na diversidade de relações de forças e de conceitos em função das noções que se adotam, o que implica, por vezes, alguma imprecisão acerca da natureza e do âmbito do currículo (PACHECO, 2005, p. 34).</i></p> <p><i>Assim, mesmo que assumamos sua dimensão de complexidade, a discussão sobre as práticas curriculares requer, na maioria das vezes em que é realizada, uma tomada de posição em relação ao que estamos entendendo por currículo. Se partimos, a princípio, da etimologia, encontramos em Goodson (1995) que “currículo” vem da palavra latina Scurrere, que se refere a curso ou pista de corrida. As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado, sendo impossível, nesse caso, separar currículo de “conteúdo a ser apresentado para estudo” (p. 9).</i></p>
<p><i>“Mesmo sabendo que as prescrições oficiais, isto é, os textos escritos das propostas dos órgãos oficiais constituem elementos importantes do currículo, queremos problematizar essa visão com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e colocá-lo na de currículo como conhecimentos em redes (ALVES et al., 2002), tecidos nos cotidianos das escolas, tendo fios e nós que não se limitam aos espaços físicos destas, mas se prolongam para além delas, enredando os diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes, isto é, por todos aqueles que vivem e praticam esses cotidianos escolares” (p. 10).</i></p> <p><i>“Alves et al. (2002) defendem que, ao participar da experiência curricular cotidiana, mesmo que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores e alunos tecem alternativas práticas com os fios que as redes das quais fazem parte, dentro e fora da escola, lhes fornecem. Sendo assim, podemos dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores” (p. 10).</i></p>
<p><i>“Nesse sentido, de acordo com uma abordagem alternativa, Macedo (2006, p. 98) propõe que ‘o currículo seja pensado como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola’. O argumento da autora, com o qual concordamos, é de que ‘o currículo é um espaço-tempo de fronteira, no qual as questões de poder precisam ser tratadas de uma perspectiva de poder menos hierárquica e vertical. Isso implica pensar outra forma de agência, capaz de dar conta de hegemonias provisórias e da superação da lógica da prescrição nos estudos sobre política curricular’ (op. cit., p. 98)”. (p. 11).</i></p>
<p><i>“Nessa discussão, é importante destacar que a visão de currículo proposta por Moreira e Candau (2007) presente no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, possui um aspecto que muito nos interessa, a saber, a ideia de que as políticas curriculares não se restringem aos “documentos escritos”. Os autores em foco entendem que esses documentos precisam ser pensados em relação aos processos de planejamento vivenciados nos múltiplos espaços e nas múltiplas singularidades da educação mais ampla.”. (p.13)</i></p>
<p><i>“Finalizando, por ora, nossa conversa, pensamos ser oportuno trazer a discussão sobre o que temos chamado de “direito de aprendizagem”. Se estamos entendendo o currículo como processo que se realiza nos cotidianos escolares e em meio às multiplicidades das redes de saberes-fazeres que são tecidas nas relações entre os sujeitos que lá estão, é preciso suspeitar da ideia de que existem alunos com dificuldades ou problemas de aprendizagem”. (p.16)</i></p>

Faz-se então importante destacar a tensão que existe e o papel que a academia toma na produção desse tipo de política; há uma luta também teórica para significar currículo. A política é a movimentação de produções distintas que se articulam por um uma defesa teórica, ou seja, um tipo de lógica que movimenta a cadeia equivalencial. Essa mistura de diferentes autores é um processo de articulação de tradições distintas do campo que aparece nesse caderno do PNAIC e nos alerta para a fluidez que constitui qualquer discurso, seja ela no campo teórico, seja no campo político. A forma como as significações acerca do currículo vão sendo preenchidas aproxima defesas que, tradicionalmente, não são associadas, mas que, para o funcionamento de tal política, se articulam e se mobilizam, principalmente para responder a uma demanda específica que se coloca para todos: um currículo nacional para a alfabetização.

Embora tenhamos aqui um texto que poderia andar na contramão das defesas do PNAIC, não podemos deixar de destacar e evidenciar que estamos diante de uma estratégia política da academia, do campo do currículo, em se fazer presente nessa produção política, ainda que seja para deixar nela a marca da diferença, uma diferença de perspectiva que não pode ser apagada, que também não é hegemônica, mas está presente, marcando a não naturalidade de tal constituição de currículo nacional para a alfabetização.

Assim, em meio a perspectivas tradicionais e prescritivas de currículo, o destaque da relevância dos estudos culturais e com a defesa pela tessitura dele em rede, levando sempre em consideração o que é vivenciado no cotidiano escolar, Ferrazo deixa a contribuição do campo teórico do currículo no PNAIC e chama a atenção para a complexidade dele. O currículo não é simples, não é aplicável via cadernos de formação de maneira simples, ele precisa ser experienciado o que faz dele uma produção contínua e inacabada.

Destaco, então, assim como fiz no primeiro capítulo desta tese, que o currículo é potente, que sua produção engloba muito mais que listagem de conteúdos e que é uma escolha, ainda que imbuída de poder, interesse e relações inesperadas; ainda assim é uma escolha. As defesas que o PNAIC faz para desenhar o caminho curricular que irá garantir o direito à alfabetização plena das crianças do Brasil é uma escolha em detrimento de muitas outras, o que possibilita problematização e questionamento sobre.

### **3.2 Algumas facetas da alfabetização em âmbito nacional e a ambivalência discursiva do PNAIC**

É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado

*Manual do PNAIC, 2012, p. 21.*

Para dar início à discussão sobre o sentido de alfabetização que o PNAIC passa a fechar, começo pela retomada da meta 5 do 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 PNE “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, 2014a). Nesse sentido, é importante mencionar que a responsabilidade de todo o acompanhamento do processo de alfabetização fica a cargo do Inep via avaliação nacional, o que será explorado no próximo capítulo.

Assim como no PNE, o PNAIC visa a alfabetização plena até o terceiro ano do EF, o que movimenta e dita caminhos específicos para que aconteça. Como destacado no capítulo anterior, a meta da alfabetização até o terceiro ano é apenas para os primeiros cinco anos do plano; do sexto ao nono ano de PNE, as crianças deverão estar alfabetizadas aos sete anos. E, no décimo ano do plano, todas as crianças de seis anos deverão estar alfabetizadas. Isso significa mudanças no EF e na EI; embora não seja o foco desta tese, é relevante tal constatação.

Entre as principais estratégias registradas no PNE para o cumprimento da meta 5 situa-se a estruturação de processos pedagógicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em articulação com estratégias que deverão ser desenvolvidas pela pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (Estratégia 5.1). Nesse sentido, está proposto o fomento ao desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas, bem como a seleção e divulgação de tecnologias que sejam capazes de alfabetizar e de favorecer a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos. Tudo isso sem que se deixe de assegurar a diversidade de métodos e propostas pedagógicas nos processos de alfabetização (Estratégias 5.3 e 5.4) (BRASIL, 2014, p. 26).

Nesse contexto encontramos problemáticas que não podem ser excluídas desta escrita, como o entendimento e concepção acerca da alfabetização, Ensino Fundamental e Educação Infantil. Para manter o foco desta pesquisa, me atento nesse momento para o que passa a ser chamado de alfabetização pelo PNAIC.

O Ministério da Educação – MEC concebe que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. Por tal motivo, estabelecemos o período de três anos do ciclo de alfabetização para que a criança compreenda o sistema alfabético de escrita e que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social. Sem dúvidas, com uma boa intervenção didática, esses objetivos poderão e deverão ser alcançados. O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, define, no inciso II do Art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. A meta 5 do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14, reforça este aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” (BRASIL, 2015b, p. 19).

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 significação 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 Janeiro<sup>46</sup>. Tal Encontro surgiu de uma demanda também dos professores de escrever uma carta compromisso em defesa da meta 5. Interessante contextualizar e problematizar tal movimento, uma vez 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, embora, como já destacado aqui, há a ressalva de que tal recorte temporal se dará apenas nos primeiros cinco anos do PNE, o que significa 2019.

Nesse contexto há mais uma vez a defesa do ciclo de alfabetização que vimos há pouco, ciclo esse 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

<sup>46</sup> Esse encontro foi realizado no dia 12 de julho de 2017 na sede no Ministério Público do Rio de Janeiro; participei dele como ouvinte.

três anos letivos que devem ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita. (BRASIL, 2014a, p. 26).

Porém, com a chegada da terceira versão da BNCC, o tempo da alfabetização sofreu uma perda e o ciclo de alfabetização passou a ser de apenas dois anos, o que trouxe preocupações relevantes sobre o tempo em questão, mas principalmente para o que passou a ser entendido por alfabetização. Como dar conta de uma meta que possibilitava um trabalho com três anos letivos para garantir a idade certa de estar alfabetizado e ela agora se configura com dois anos? Não farei aqui análise da BNCC nem sobre a mudança que ela traz para esse processo específico de aprendizagem, pois de fato não há condição de fazer tal discussão de forma leviana, mas acho justo destacar que 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. De que maneira vai se desenhando uma alfabetização, sua meta e sua garantia?

Como disse a conferencista Cleonara Maria Schwartz, que proferiu a conferência “A meta 5 e sua centralidade para a garantia efetiva do direito à educação de qualidade social”, 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.

Sendo assim, com a meta 5 como pano de fundo do PNAIC, começo agora a apresentar e problematizar os sentidos de alfabetização que passam a disputar e significar, via políticas e suas estratégias, o que é ser/estar alfabetizado. 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 e 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*” (Caderno de formação, Unidade 1, Ano 1, 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, 2012h, p. 30).

A leitura e a escrita – que até então eram práticas culturais, cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (aulas régias) – tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados (MORATTI, 2000, p. 2-3).

Ensinar a ler e escrever é importante, tanto porque ajuda o aluno a participar de várias situações sociais como também porque é requisito para o próprio processo de escolarização (BRASIL, 2012m, p. 20-21).

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 2003/2012<sup>47</sup> 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, 2012j, p. 8).

A alfabetização é um meio para o desenvolvimento, permitindo que as pessoas acessem novas oportunidades e participem na sociedade de novas maneiras. A

---

<sup>47</sup> 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”.



alfabetização também é um direito em si mesma – precisamente porque, sem ela, as pessoas não terão oportunidades iguais na vida (Unesco, 2009, p. 18).

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, 2014a, 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 (2012), trazem uma série de estratégias políticas, documentos e programas para tentar garanti-los. Fazendo uma breve retomada do mapeamento trazido no Capítulo 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 Ensino Fundamental, compreendido como um tempo sequencial de três anos letivos (1º, 2º e 3º 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, querendo ou não, o modo de entender o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação e, conseqüentemente, o currículo.

Para garantir as aprendizagens básicas às crianças no tempo organizado em ciclo, é preciso assumir outra forma mais diversa, plural e interconectada de conceber a educação, a escola, o professor, sua formação e, sobretudo, a infância. Trata-se de assegurar que todas as meninas e meninos estejam alfabetizados, na perspectiva do letramento, até seus oito anos, o que exige um trabalho focado, conjunto e integrado, pautado em meios diferenciados de gestão, coletivos e participativos, que envolvam verdadeiramente todos os sujeitos da comunidade escolar nesse mesmo propósito (BRASIL, 2012d, p. 18).

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. 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. 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, 2012h, 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 Ensino Fundamental 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.

Vale destacar nesse contexto que no II Encontro Estadual a Meta 5 do PNE em Debate, mencionado anteriormente, ficou claro para mim, ao ouvir as professoras e a mesa que lá estava presente, que se um dia o discurso (minhas palavras) da idade certa estipulada pelo PNAIC e fundamentada pela lógica de ciclo foi muito criticado, pois de fato não dialoga com a ideia de ciclo e letramento que ele trazia, hoje é defendida como estratégia para deter a redução desse ciclo – ameaça concreta trazida pela BNCC. Interessante observar como na política nada está dado ou preestabelecido e como as demandas a movimentam. A ideia de idade certa não me é interessante, embora tenha respaldo numa ideia de ciclo, bloco único e contínuo entre três anos letivos que reorganizam o tempo curricular.

Mas 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, a movimentação que a rede de equivalências do PNAIC sofre. 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? Seria sete anos? Existe idade certa?

Provavelmente não; pelo menos não é essa a minha questão ou preocupação, não me atento aqui para um olhar da 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 a partir de agora com a *idade certa* sendo interpretada como significante vazio, com base na TD. Quando digo que esse significante é vazio, opero com o entendimento de que é esvaziado de sentido por tanta flutuação - construída pelo desenvolvimento das redes políticas -uma vez que se viu inchado de muitos sentidos sobre tempo escolar e alfabetização, por exemplo. Para unir demandas distintas, para movimentar o jogo político e mobilizar todos os envolvidos em torno de uma política de alfabetização nacional, no o esvaziamento de sentido, que nada mais é do que um inchaço de uma pluralidade de sentidos, possibilita a movimentação política 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 seria 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, pois é um se alfabetizar na idade certa, ainda que esta seja impossível de ser definida. Trata-se de uma hegemonia “sempre instável penetrada por uma ambiguidade constitutiva” (LACLAU, 2011),

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”, segundo Laclau (2011). Alfabetizar na idade certa conduz o currículo para a alfabetização plena ainda que não se saiba 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. Como desenvolvido no capítulo anterior, 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, se a idade certa opera como significante vazio, um significante da falta e da totalidade ausente (LACLAU, 2011), a concepção de alfabetização na rede equivalencial na qual se constitui o PNAIC é um significante flutuante, pois este assume vários sentidos que vão mudando de acordo com as demandas e/ou contextos histórico e político nos quais está envolvido e inserido.

Para dar início a essa minha 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 com a já apresentada com base na TD. Assim como ela, também entendo que as políticas curriculares se fazem a partir da relação entre universal e particular, como explorado no Capítulo 2, quando discuti o entendimento de hegemonia no qual esta tese se desenha. 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 – 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 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. Sendo assim, ao final do caderno de formação da Unidade 1 de cada ano do ciclo (Anos 1, 2 e 3) encontramos a justificativa legal para a garantia dos direitos – trecho das DCN aqui já exposto – seguida dos direitos gerais e específicos da alfabetização.

Figura 15 - Direitos de aprendizagem da Língua Portuguesa presentes nos cadernos de formação do PNAIC.

### Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

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 relatadas<sup>48</sup>. Em alguns cadernos a articulação entre os componentes curriculares, principalmente Língua Portuguesa<sup>49</sup>, que é o grande foco dos cadernos, é discutida de maneira específica, com comentários, destaques nos textos, pequenos quadros de lembrete ou

<sup>48</sup> Todos os cadernos trazem relatos de experiência e debate sobre eles.

<sup>49</sup> Na Unidade 2, por exemplo, o componente curricular História é referenciado explicitamente por meio da apresentação de quadros de direitos de aprendizagem e de reflexões sobre práticas docentes. Nos cadernos da Unidade 4, o ensino da Matemática é priorizado. Na unidade 5, Ciências e Geografia são priorizados. Na Unidade 7, alguns conhecimentos curriculares da área de Arte são expostos.

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 serem construídos por cada criança na sua singularidade, para que o processo de alfabetizar letrando não perca o foco pela ausência de intencionalidade (BRASIL, 2012i, p. 20).

No quadro em que são exemplificados direitos de aprendizagem relativos à alfabetização (na seção “Compartilhando”), podemos verificar que, para compreender como funciona nosso sistema de escrita, são muitos os conhecimentos necessários, que precisam ser compreendidos e articulados (BRASIL, 2012j, p. 15).

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” (Unidade 1, Ano 2, 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, 2012i, p. 19).

Ao tratarmos do processo de alfabetização, entendemos que ele é permeado por sua natureza complexa, pelos fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. Discordamos, portanto, da ideia de que aprender a ler e a escrever signifique apenas adquirir um “instrumento” para futura “obtenção de conhecimentos”; podemos pensar que a escrita também é instrumento de poder (BRASIL, 2012i, p. 13).

### 3.2.1 As facetas da alfabetização

Não é a pobreza de significados, e sim, ao contrário, a polissemia que desarticula uma estrutura discursiva

*Laclau & Mouffe, Hegemonia e estratégia socialista, p. 188*

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 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” (Unidade 1, Ano 2, 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 ANA,

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, 2012i, p. 15).

A partir dessa perspectiva, a contribuição construtivista nos estudos sobre alfabetização é fundamental para a aquisição da autonomia desejada na leitura e na escrita, além de trazer um olhar psicolinguístico que é “resultante do entrecruzamento de dois marcos conceituais – a teoria da linguagem de Noam Chomsky e a teoria da inteligência de Jean Piaget” (MORTATTI, 2000, p. 264). Para esses estudos com cunho psicológico, a conquista da língua escrita se inicia antes da entrada na escola; para seus defensores, a alfabetização construtivista segue “uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas” (Ferreiro, 1984, p. 21).

As descobertas sobre o conhecimento da evolução psicogenética da aquisição da língua escrita colocam o foco no sujeito que tem capacidade de conhecer, que é ativo e que possui competência linguística. Segundo Mortatti (2000, p. 266), aquele “que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada”. Assim, as práticas construtivistas ganharam vez na alfabetização brasileira e foram bem aceitas pelos nossos professores. Ao longo da década de 1990, esses estudos também dividiram espaço com outras pesquisas e metodologias.

A perspectiva psicogenética<sup>50</sup> modificou bastante a concepção de alfabetização, uma vez que a criança deixou de ser

considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados *pré-requisitos* para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua

<sup>50</sup> As difusoras dessa perspectiva no Brasil foram Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com o livro *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984).

escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos “tradicionais” – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações (SOARES, 2004, p. 10-11).

O método fônico (equivale à consciência fonológica no domínio do código linguístico) então passou a ser visto como a grande solução para os problemas de desempenho escolar dos alunos e os altos índices de analfabetismo. Em tal defesa há a responsabilização pelo analfabetismo ao construtivismo. A partir do final da década de 1980, Smolka (1989), em seu clássico *A criança na fase inicial da escrita*, fundamenta a defesa de uma alfabetização discursiva<sup>51</sup> e a relação entre o pensamento e linguagem a partir do interacionismo. Este defende que as crianças construam o conhecimento sobre a linguagem na interação com os outros, e não apenas na interação com a língua, como era a defesa do construtivismo. A autora trouxe a discussão de “por que e para que ensinar e aprender a língua escrita na fase inicial de escolarização das crianças”.

Na mesma época, surge o termo *letramento*, que passa a dividir espaço com a alfabetização; segundo Soares (2004), surge com “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004). Segundo a autora, alfabetização seria a aprendizagem do sistema da escrita, e o letramento traz uma concepção holística da aprendizagem, uma vez que pensa as práticas sociais de leitura e escrita.

Apesar de serem vistos por muitos estudiosos do campo como duas dimensões indissociáveis, Soares (2004) chama a atenção para as especificidades dos conceitos de alfabetização e letramento:

É preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro dessa concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos (SOARES, 2004, p. 13).

Para a autora, 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 serem distintas, os conceitos se complementam, mas Soares

---

<sup>51</sup> Julgo interessante mencionar que este é o estudo do qual mais me aproximo, ainda que seja impossível, a meu ver, não fazer uso dos estudos anteriores quando pensamos em alfabetizar.

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, 2012h, p. 19).

A mistura de um conceito no outro se dá primeiramente no senso 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.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Assim como Soares, penso na relação indissociável entre letramento e alfabetização, essa relação suplementar 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.

Alguns equívocos contribuíram ainda para esse movimento desinvencionista. Dirigiu-se a atenção para a faceta psicológica do processo de construção do sistema de escrita, o que acabou por apagar a faceta linguística do processo.

Acrescente-se a esses equívocos e falsas inferências o também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. A *alfabetização*, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade (SOARES, 2004, p. 11).

A falta de método, que com o advento da psicogênese passou a ser vista de maneira negativa, também abriu espaço para tal movimento. Penso que essa falta de método que ronda o campo e para o que Soares alerta abriu espaço para o PNAIC; e este também chama a atenção para tal falta. Em entrevista à Plataforma do Letramento, a autora mais uma vez bate nessa tecla<sup>52</sup>, que parece ser de fato uma preocupação do campo.

*Fazendo uma análise ao longo do tempo, chegando até o momento de hoje, o que eu vejo é que falta um consenso, uma proposta mais firmemente assentada nos conhecimentos construídos a respeito da alfabetização e do letramento. São políticas de, a cada momento, apagar o fogo, políticas de bombeiro. E para apagar o fogo tem que ser depressa, e tem que acontecer depressa porque em geral tem que durar o tempo do mandato de quem está no poder (Entrevista com Magda Soares na Plataforma do Letramento, 2013).*

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, 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 apresentadas aqui, que o PNAIC chama a atenção de que são também curriculares, penso: um currículo nacional para a alfabetização

---

<sup>52</sup> Trata-se de uma entrevista em vídeo que se encontra no *site* da Plataforma do Letramento. Transcrevi a reflexão de Soares sobre os últimos anos e o contexto atual de políticas para a alfabetização.

trará consenso na área? A tentativa de garantir um método, uma norma é uma solução? Ao ser questionada sobre o panorama atual das políticas para a alfabetização no Brasil e a falta de consenso mencionada, Magda Soares diz que

isso se resolveria se esse país tivesse um currículo, não entendido como uma conversa a respeito da alfabetização e do letramento. Um currículo que, além da conversa, tivesse metas estabelecidas com muita clareza. A criança alfabetizada precisa ser capaz de fazer isso, isso e isso. E aí os professores vão saber o que fazer para chegar lá (Entrevista com Magda Soares na Plataforma do Letramento, 2013).

Dessa forma, a autora afirma que não há um currículo no Brasil e que documentos como os *PCN* são apenas uma conversa aos professores, que não definem claramente o que é preciso ensinar em cada etapa de ensino. Seria então o PNAIC o currículo esperado? Seria ele um currículo desejado?

Com essa constatação da autora e com o questionamento que faço, penso que a alfabetização do PNAIC muito se aproxima das defesas teóricas da autora, pois a perspectiva central do pacto é alfabetização no letramento, embora apresente nuances e algumas tensões teóricas. Segundo Leal (2015),

ao tratarmos da necessidade de consolidação da alfabetização, procuramos pensar em sua definição e nas relações que se estabelecem entre a apropriação do SEA pela criança e os eixos de leitura e produção de textos. Inicialmente trazemos para a discussão a necessidade de mantermos o equilíbrio necessário entre os processos de alfabetização e letramento (BRASIL, 2012i, p. 15).

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.

Os quadros em que são descritos os direitos de aprendizagem evidenciam que há, nos dias atuais, diferentes demandas de ensino, em que diversas dimensões da alfabetização são explicitadas: dimensões relativas ao eixo da análise linguística, contemplando o domínio do Sistema de Escrita Alfabética; dimensões relativas à inserção das crianças nas práticas sociais em que a escrita faz-se presente; dimensões relativas à ampliação dos usos da oralidade. Todas essas dimensões, de forma articulada, representam, na realidade, a defesa de uma alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita (relacionar unidades gráficas, as letras individualmente ou os dígrafos, às unidades sonoras, os fonemas), de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade (BRASIL, 2012j, p. 15-16).

Outra dimensão da alfabetização 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.

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. Assim, é importante que no planejamento didático possibilitemos a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma dos estudantes e situações de leitura compartilhada em que os meninos e as meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos. Aos oito anos de idade, os alunos precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (Caderno de Apresentação do Programa) (BRASIL, 2012j, p. 17).

Nesse sentido, partilho da interpretação de Leal (2015) ao identificar como dimensões da alfabetização no 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, 2012h, 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 opera como rede de equivalência, articula discursos que dificilmente se aproximariam. É este o movimento da rede equivalencial: articula demandas que precisam abrir mão de suas diferenças para juntas se articularem e dessa forma se tornarem equivalentes e contrárias a um exterior que as constitui (qualidade na alfabetização; alfabetização plena). Dessa maneira, tal cadeia de diferenças, se apresenta como cadeia de equivalências e, ao se formar tal cadeia, as distintas demandas são atravessadas por um significante flutuante; no caso desta pesquisa, esse significante é a concepção de alfabetização e suas muitas interpretações, o que movimenta e também articula tal cadeia. O diferir permanece e a equivalência e a diferença estão imbricadas constantemente.

É importante observar que, como temos sinalizado, se a função dos significantes diferenciais é renunciar à sua identidade diferencial de forma a representar a identidade puramente equivalencial de um espaço comunitário, eles não podem construir essa identidade equivalencial como algo pertencente à ordem das diferenças. (...)

Quanto mais estendida esteja a cadeia de equivalências, menor será a capacidade de cada luta concreta permanecer encerrada em sua identidade diferencial – em algo que a separe das outras identidades diferenciais por meio de uma diferença que seja exclusiva dela (LACLAU, 2011, p. 74).

Nessa rede, 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 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.

Nesse sentido, Cleonara Schwartz, no Encontro Estadual da Meta 5, chamou a atenção para o grande perigo da meta 5, que segundo ela seria a redução do currículo a matrizes de referências que priorizem ao final não a alfabetização em si, mas a avaliação que a concretizará – no caso do PNAIC, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Concordo com a preocupação da professora e, a partir dela, destaco a instrumentalização visível nos materiais do PNAIC, como nas apropriações que são feitas em cursos de formação continuada, por exemplo.

Para contribuir com o acompanhamento pedagógico, serão oferecidos roteiros de aprendizagem. O material para a formação será apresentado em formato digital e prevê a superação dos desafios apontados pela avaliação diagnóstica das turmas em Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, pretende-se oferecer aos alunos uma base para alavancarem novos patamares de conhecimento e de sucesso na sua trajetória escolar. Há, ainda, diversos outros materiais que podem potencializar a formação dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores, como, por exemplo, os do Projeto Trilhas, também enviado às escolas públicas pelo MEC, o Alfabetrar/Cenpec, o Árvore de Livros e o Portal Ludoeducativo. A esse conjunto, agrega-se uma grande quantidade de materiais didáticos de outros programas de alfabetização, revistas, textos, depoimentos, sugestões de atividades, vídeos e inúmeros outros recursos encontrados em sites da internet dedicados ao tema da alfabetização. Avaliada a qualidade desses recursos, eles poderão compor o acervo dos professores e inspirar novas produções, autônomas e personalizadas, resgatando a alfabetização como um processo intencional e marcado por especificidade própria. O MEC disponibilizará em portal próprio materiais liberados/licenciados por instituições diversas ou elaborados pelo PNAIC especificamente para os fins tratados neste documento. (BRASIL, 2017, p. 19).

Dessa maneira, na tentativa de reunião dos parceiros do PNAIC, um curso de formação de professores me chama a atenção por ser uma iniciativa privada do Instituto Natura<sup>53</sup> e por endossar a busca pela alfabetização plena – o Projeto **Trilhas**.

O Projeto Trilhas é voltado para a formação de professores; tem como objetivo apoiar os docentes no trabalho com a alfabetização. Trata-se um conjunto de materiais diversos que instrumentalizam e apoiam o trabalho do professor para uma melhor aquisição da leitura e escrita de seus alunos. No kit Trilhas encontramos cadernos de orientação do professor e de indicações literárias, jogos de linguagem que possuem como intenção a inserção da criança no

---

<sup>53</sup> Instituição privada que atua em nossa educação por meio de iniciativas, com o intuito de melhorar a qualidade e busca “o fortalecimento de pessoas e organizações que fazem parte da área educacional: professores, em especial dos anos iniciais do Fundamental I, comunidade escolar, gestores públicos e consultoras Natura”. Vale destacar ainda que tal instituição é considerada uma instituição indicada como *Organização de referência* no site do PNE ao final da página que destaca a meta 5.



mundo letrado<sup>54</sup>. A ideia é auxiliar a inserção das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental de forma lúdica.

O Trilhas está alinhado com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que incentiva a leitura e estabelece a alfabetização de todas as crianças de até oito anos, e com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do governo federal. Em 2015, o Trilhas passou a ser indicado no Guia de Tecnologias do MEC ([www.portaltrilhas.org.br](http://www.portaltrilhas.org.br); acessado em abril de 2016).

O projeto teve início em 2009; em 2011 foi reconhecido pelo MEC como projeto educativo eficaz a ser implementado como política pública; em 2012 distribuiu seu material para 72.051 escolas e municípios considerados prioritários<sup>55</sup> aos olhos do MEC. Mas como tal projeto auxilia na alfabetização das crianças brasileiras? Essa é uma pergunta que está no *site* do projeto e possui como resposta “o alinhamento deste com o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094), que estabelece, entre outros objetivos, a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, 8 anos de idade”.

No *site* do projeto podemos encontrar algumas publicações interessantes, como é o caso de *Trilhas de Leitura pelo Brasil – 2ª edição*, que foi elaborada a partir da seleção das melhores experiências enviadas pelos professores que fizeram uso dos materiais em suas atuações como professores alfabetizadores. Assim, para além de um caderno que funcione como fonte de inspiração, como o mesmo se apresenta, este, a meu ver, acaba assumindo o papel de manual de práticas.

Figura 16 - Sugestão de atividade do Projeto Trilhas

10 | TRILHAS PARA LER E ESCREVER TEXTOS – HISTÓRIAS CLÁSSICAS

### Conhecer um novo conto

Professor apresenta o livro e faz a leitura do conto *A Princesa e o Sapo*.

Obra literária utilizada: *Volto ao Mundo em 52 Histórias* (Companhia das Letrinhas).

#### Roteiro de trabalho

**Preparação**  
Providenciar o livro *Volto ao Mundo em 52 Histórias* e a reprodução das ilustrações.

**Organização do espaço e das crianças**  
Colocar as crianças em roda, preparando-as para a leitura.

**Orientação ao professor**

- Em roda de conversa, apresentar o livro *Volto ao Mundo em 52 Histórias*. Ler o título, nome e biografia do autor; mostrar o sumário, indicando que o livro tem várias histórias e localizar, com as crianças, a página do conto *A Princesa e o Sapo*.
- Perguntar se alguém conhece a história e pedir que a conte antes da leitura. Ler o conto no livro e conversar com os alunos sobre as semelhanças e diferenças entre as histórias que contaram e a que ouviram.

**O que as crianças podem aprender ?**  
Ao apresentar o livro, as crianças podem aprender algumas características desse portador e como ele se organiza.

**O que mais é possível fazer ?**  
Ler outros contos do mesmo livro.

**O que é possível fazer em casa ?**  
Contar a história para a família.

Fonte: <https://www.portaltrilhas.org.br>

<sup>54</sup> Todos esses materiais estão disponíveis no *site* do projeto: <https://www.portaltrilhas.org.br/>

<sup>55</sup> No *site* do projeto é possível ver a lista das escolas beneficiadas.

Outra publicação que merece destaque é o caderno intitulado *Integração entre Trilhas e PNAIC*, em que se apresentam metas, objetivos e formas de atuação que Trilhas e PNAIC compartilham. Segundo a publicação, ambos os programas de formação possuem os seguintes pontos em comum:

- Eixos de trabalho voltados para a distribuição de material didático e para a formação continuada em rede, presencial e a distância, com foco na alfabetização inicial.
- Distribuição de materiais de apoio para alfabetização e letramento articulada ao PNLD e PNBE com complementação de acervo literário e jogos pedagógicos para as escolas.
- Programas fazem interface entre Governo Federal, estadual e municipal (regime de colaboração) e defendem o direito da criança em aprender.
- Portal e Simec (Sistema Integrado do MEC) (Publicação sem ano).

No ano de 2015, o curso passou por reformulação; ganhou uma versão em EAD (Ensino a Distância), com foco no aprofundamento da prática do professor em relação ao ensino da leitura, escrita e oralidade dos alunos em fase de alfabetização. Dessa forma, ao concluir o curso, o participante ganha certificado de conclusão validado pelo MEC, além do kit com os materiais do projeto. O curso engloba 40 horas de estudo *online*, em que são apresentados todos os materiais impressos do Projeto Trilhas e orientações de uso, principalmente via vídeos com as experiências de professores que já receberam o material. Basicamente, é um curso de perguntas e respostas, que exige pontuação mínima para obter o certificado, assim como o material impresso via correio.

Ao ter contato com essa nova configuração, optei por cursá-lo, a título de pesquisa. Para a minha não surpresa, o Trilhas atualmente possui uma seção dedicada ao PNAIC e assim, a meu ver, se constitui como mais uma estratégia de validação dessa política.

Figura 17 - Relação PNAIC e Trilhas

ead.portaltrilhas.org.br

## Trilhas, PNAIC e PNE

1 2 3 4

Você já ouviu falar no Plano Nacional de Educação (Lei No. 13.0005 – 25/06/2014)?

O Projeto Trilhas e o PNAIC dialogam diretamente com as suas metas.

Leia o texto abaixo para saber um pouco mais:

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras ao acesso e à permanência; as desigualdades educacionais em cada território, com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias.

O PNE foi elaborado com esses compromissos, largamente debatidos e apontados como estratégicos pela sociedade. 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.

Para conhecer as 20 metas do Plano Nacional de Educação, leia o texto na íntegra [aqui](#) ou consulte-o sempre que quiser clicando no ícone do documento à esquerda da sua tela!

Das 20 metas levantadas pelo PNE, a meta 5 se relaciona mais diretamente com o Projeto Trilhas: "Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental".

ead.portaltrilhas.org.br

PRÓXIMA ETAPA

---

ead.portaltrilhas.org.br

## APRESENTAÇÃO

### Trilhas, PNAIC e PNE

1 2 3 4

Você sabia que o Projeto Trilhas está alinhado com o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Decreto 6.094/2007)?

A principal meta comum é: "O estabelecimento, dentre outros objetivos, da alfabetização de todas as crianças até, no máximo, 8 anos de idade e o incentivo à leitura nas salas de aula".

Dentre as duas opções abaixo, assinale aquela que, em sua opinião, melhor reflete as concepções de aprendizagem e alfabetização que norteiam o Trilhas e o PNAIC:

- Concepção de aprendizagem fundamentada nos princípios socioconstrutivistas e na dimensão de alfabetização que pressupõe o acesso das crianças à cultura escrita, com destaque para a literatura, a formação leitora, as atividades de reflexão sobre a linguagem escrita com base em textos e a importância da reflexão linguística na apropriação do sistema de escrita alfabética.
- Concepção de aprendizagem fundamentada na diversidade de princípios que norteiam a ideia contemporânea de educação e dimensão de alfabetização com enfoque restrito à análise fonológica para a apropriação do sistema de escrita alfabética, com destaque para atividades que partem de unidades simples – letras e sílabas – para outras mais complexas – frases e textos.

CONFIRAR A RESPOSTA CORRETA

Fonte: Curso de formação a distância do Trilhas - <https://www.portaltrilhas.org.br>.

Nesse sentido, a Plataforma do Letramento ganha destaque, visto que é um espaço de grande referência de teoria, pois divulga, institui e produz discussões acerca do campo da alfabetização. A Plataforma do Letramento, além de ser um espaço de divulgação do PNAIC e dos cursos mencionados, é também fruto de uma celebração<sup>56</sup> da parceria de dez anos entre

<sup>56</sup> Informação retirada do *site* <http://www.plataformadoletramento.org.br/quem-somos.html>, acessado em janeiro de 2016.

a Fundação Volkswagen e o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária).

Estamos falando de um ambiente virtual de aprendizagem que reafirma “o compromisso de contribuir para a educação pública do país”. Tal plataforma possui conteúdos de acesso livre que visam “apoiar políticas, projetos e práticas relacionadas à ampliação do letramento de crianças, adolescentes, jovens e adultos”.

Tanto a Fundação Volkswagen como o Cenpec pretendem instituir uma comunidade de referência para educadores, professores, gestores e demais profissionais que têm se dedicado a assegurar o direito ao pleno acesso ao mundo da escrita para todos os brasileiros; pelo menos é isso que a abertura do *site* diz. Com uma perspectiva específica para o letramento, a plataforma em questão traz conteúdos pedagógicos, culturais, políticos e digitais para o que é possível entender como alfabetização.

Letramento designa as diferentes práticas sociais mediadas pela língua escrita. São as práticas de leitura e escrita que ocorrem nos mais diversos domínios da sociedade, como no mundo do trabalho, da família, da participação social, da publicidade e, também, da escola, instituição que trabalha intencionalmente com o ensino da língua escrita (<http://www.plataformadoletramento.org.br/quem-somos.html>, acessado em janeiro de 2016).

Encontramos nesse espaço virtual artigos, materiais, entrevistas, vídeos e inúmeros outros artefatos que possuem o intuito de dar suporte ao trabalho com o letramento. É esse o ponto que o liga ao PNAIC, visto que é na perspectiva do letramento que o Pacto também se estrutura.

As ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012e, p. 11).

Assim, a Plataforma do Letramento é também um espaço de formação continuada, uma vez que possui crenças educacionais, divulga-as e as fortalece, promovendo discussões, debates e oficinas *online* gratuitas e de acesso livre para educadores e demais profissionais. Em uma das muitas entrevistas publicadas na plataforma, é possível perceber essa relação fundamental entre ela e o PNAIC.

**Plataforma do Letramento:** A Plataforma do Letramento é o segundo *site*, depois da página do próprio Pacto, que aparece no Google quando se busca a sigla “PNAIC”. Esse é, assim, um tema de grande interesse de nossos usuários, predominantemente professores da Educação Básica pública. Nesse cenário, como a Plataforma pode contribuir com o PNAIC, tanto na formação como na divulgação das ações e dos materiais do programa?

**Mirna Araújo:** A Plataforma do Letramento pode ser mais um instrumento de discussão da alfabetização na perspectiva do letramento para apresentação das ações do Programa e para disponibilizar os cadernos de formação. Podemos ter uma seção de documentários e entrevistas com universidades, orientadores de estudos e professores alfabetizadores. São muitas as possibilidades, e estamos à disposição para uma articulação e parceria no sentido de fortalecer o diálogo com os professores buscando inovações metodológicas para implementação de práticas de sala de aula (<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/831/mirna-araujo-pnaic-e-a-integracao-das-areas-para-a-alfabetizacao-e-o-letramento.html>, acessado em janeiro de 2016).

Vale mencionar que a plataforma Alfaetrar (<http://alfaetrar.org.br/>), outro espaço interessante de formação, nos moldes da Plataforma do Letramento, também oferece cursos *online*. Esse ambiente disponibiliza cursos fundamentados nos princípios do Alfaetrar, projeto realizado em Lagoa Santa (MG) sob a orientação de Magda Soares (da UFMG). Os cursos – Consciência Fonológica: entre o Som e o Sentido; Sistema de Escrita Alfabética e Entre Livros e Leitores: o Espaço da Mediação – foram lançados em meados de 2017; são gratuitos e autoformativos, segundo o próprio *site*.

Tendo em vista as plataformas *online* que promovem de algum modo a formação continuada mencionadas aqui, penso que elas trazem consigo uma base de discussão teórica acerca da alfabetização que não pode ser ignorada e que se apresenta como fio constituinte dessa rede de equivalências que interpreto ser o PNAIC.

Ainda a respeito das apropriações feitas das defesas do PNAIC, temos também apostilas de editoras particulares, apostilas feitas por professores, *blogs* e simulados de preparação para a ANA que também delimitam o que se entende por alfabetização.

Figura 18 - Exemplos de apostilas e atividades que preparam para a ANA

**Questão 4**

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Risque o quadradinho onde aparece o nome da figura.

A)  CARRO  
B)  CARO  
C)  BARRO  
D)  ARO

Nível de dificuldade: fácil	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta correta: O aluno que optou por essa alternativa demonstrou ter desenvolvido a habilidade de ler palavras com estrutura silábica não canônica, pois a palavra que representa o desenho é mesmo "carro".
(B)	Resposta incorreta: É possível que o aluno tenha confundido a palavra com com a palavra carro, pois não há opção de marcar apenas uma alternativa correta.
(C)	Resposta incorreta: O aluno que assinalou essa alternativa pode não ter identificado a diferença entre barro e caro, pois o desenho mostra apenas uma variedade de pintura para o carro.
(D)	Resposta incorreta: Nessa alternativa, falta o 'r' e está ali o 'r'. É possível que o aluno que assinalou essa opção não tenha desenvolvido a habilidade de ler palavras com estrutura silábica não canônica, pois não há opção de marcar apenas uma alternativa correta.

Comentário: H4 - Ler palavras com estruturas silábicas não canônicas.

O item avalia a habilidade do aluno de ler palavras com estrutura silábica não canônica, como é o caso de palavras curtas, cuja segmentação é a uma sílaba completa.

**Questão 6**

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Leia o texto.

O texto é uma campanha de vacinação. Uma das doenças combatidas nessa campanha é:

A)  GRPE.  
B)  HERPÉTICE.  
C)  POLÍOMELENTE.  
D)  DENGUE.

Nível de dificuldade: médio	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: O aluno que assinalou essa alternativa provavelmente não reconheceu o nome da doença combatida na campanha de vacinação, pois não há opção de marcar apenas uma alternativa correta.
(B)	Resposta incorreta: O aluno que optou por essa alternativa provavelmente não reconheceu o nome da doença combatida na campanha de vacinação, pois não há opção de marcar apenas uma alternativa correta.
(C)	Resposta correta: Nesse item, o aluno demonstrou a habilidade requerida, tendo em vista que a poliomielite é mesmo uma das doenças combatidas na campanha de vacinação.
(D)	Resposta incorreta: O aluno que marcou essa alternativa provavelmente não reconheceu o nome da doença combatida na campanha de vacinação, pois não há opção de marcar apenas uma alternativa correta.

Comentário: H4 - Localizar informações explícitas em um texto.

O item avalia a habilidade do aluno de localizar informações explícitas em um texto. Nesse caso, o de que uma das doenças combatidas por essa campanha de vacinação seja a poliomielite.

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Leia o texto para responder às questões 16 e 17.

**O burro na pele do leão**

Era uma vez um burro que estava cansado de ser um burro. Como não tinha tamanho para ser um elefante, muito menos uma girafa, decidiu ser um leão. Aquela era um burro sonado, pois no mesmo dia encontrou uma pele de leão na mata. Então vestiu a pele e foi passear pela floresta. A cada passo que dava, ele se sentia como o verdadeiro rei das selvas. Fingiam combater dele e ou pensou em usar o seu lombo para carregar sacos de comida. E, pela primeira vez na vida, ele não teve de cair pelas costas de um burro.

No dia seguinte, encontrou o seu dono e resolveu pagar-lhe uma peça. Avançou em sua direção e uniu como um leão.

Burro, ele tentou arde como um leão, mas zunou como um burro. O homem descobriu e, observando o melhor, descobriu que o estranho animal tinha orelhas grandes e pontudas. Orelhas de burro!

— Isso está me cheirando a tramoia! Esse deve ser o burro Adamastor, que fugiu ontem do sítio — exclamou o homem. Num gesto rápido, tomou a pele do leão.

— Ah, eu sabia... Pois agora você vai conhecer o maior domador de leões de todos os tempos!

Então, o homem cobrou a pele de leão sobre o lombo do burro e, montado sobre o bicho, tocou para casa, chorozado o animal com fúria.

— Eaaaa! Eaaaa! Eaaaa!

Não soube mudar a aparência se a natureza permanece a mesma.

Disponível em: <http://www.bonapalavras.com.br/2013/07/08/081-Acesso-em-24-Nov-2015>

**Questão 16**

— Isso está me cheirando a tramoia! A palavra tramoia, nesse trecho, significa:

A)  SURPRESA  
B)  LOUCURA  
C)  NOVIDADE  
D)  TRAPAÇA

Nível de dificuldade: difícil	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: O aluno que selecionou essa opção provavelmente pensou que o burro que quer uma surpresa pois seu dono fingiu ser um leão.
(B)	Resposta incorreta: Nessa opção, o aluno não demonstrou que o burro possui um lombo para carregar sacos de comida, pois não há opção de marcar apenas uma alternativa correta.
(C)	Resposta incorreta: O aluno que marcou essa alternativa pode ter pensado que o homem achou que o burro vestiu a pele de leão.
(D)	Resposta correta: O aluno que assinalou essa alternativa compreendeu de forma correta o significado da palavra tramoia.

Comentário: H5 - Compreender os sentidos das palavras e expressões em textos.

O item avalia a habilidade do aluno de compreender o sentido das palavras e expressões. No caso, a palavra tramoia tem o significado de trapaça, já que o burro quis enganar, fingindo ser um leão.

Temos acima apenas um exemplo daquilo para que chamo a atenção: uma (signi)fixação da alfabetização. Trata-se de uma apostila produzida e divulgada pela Editora Moderna que possui simulado para a ANA, um material de preparação para “conquistar melhores resultados”, como o próprio material destaca. Não farei aqui análise desse material e não entrarei na discussão especificamente com a ANA, pois essa avaliação e os rumos que ela traça para o PNAIC serão explorados no capítulo seguinte. Mas, com tal imagem, chamo a atenção para o fechamento que o signficante alfabetização sofre. O signficante fluente alfabetização se estabiliza no letramento, o que não significa que paralisa nele, e assim desenha a idade certa da alfabetização. A meu ver, o letramento defendido no PNAIC é atravessado pela defesa de uma consciência fonológica e articula ambas as perspectivas em

torno de um ciclo com duração de três anos que prepara os alunos e garante a idade certa para a consolidação da aquisição da leitura e da escrita; produz, assim, uma normatização.

Num determinado instante – a partir de um discurso comum articulador de todas essas diferenças (ponto nodal), como por exemplo a demanda comum por democracia no contexto daquele estado – esses grupos se articulam e passam a ser momentos (na formulação populista de Laclau, são momentos constituintes de uma prática articulatória chamada de demanda popular) de uma articulação discursiva que tem como corte antagônico o regime autoritário. É decisivo também o entendimento de que esses elementos são diferenças articuladas, o que faz com que os mesmos tenham, ao mesmo tempo, suas demandas particulares ainda presentes, mas que, em relação à articulação que os envolve, eles cancelam suas diferenças neste instante particular e tão somente neste instante. Nesse sentido, é possível, inclusive, que grupos originalmente antagônicos entre si façam parte de uma mesma cadeia articulatória, tendo em vista o fato contingente de se ter um inimigo comum entre próprios inimigos (MENDONÇA, 2009, p. 158).

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 nem sempre 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 é decorrente não apenas da hegemonia, mas também 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 tenta não deixar espaço para a negociação. Essa prescrição que aqui questiono se faz presente em algumas políticas curriculares recentes, principalmente as que fazem parte dessa lógica de centralização curricular.

### **3.3 Articulações na política e no currículo da alfabetização: 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, mais uma vez, neste capítulo evidenciei essa minha interpretação, pois 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.

Penso que as experiências alfabetizantes apresentadas nos materiais aqui expostos tendem a ser limitadas em primeira instância pelos professores formados, pelos materiais didáticos a serem utilizados, pelas maneiras de alfabetizar e, por fim, pela idade adequada para se estar plenamente alfabetizado.

As crianças alfabéticas são as que conseguem compreender o sistema notacional e que, por isso, são capazes de ler e escrever palavras (ainda que apresentem dificuldades) e, às vezes, frases e pequenos textos. As crianças alfabetizadas, além de serem alfabéticas, são capazes de ler e produzir textos de diferentes gêneros (BRASIL, 2012i, p. 14).

Nesse sentido, ao analisar os cadernos de formação, por vezes me questionei: 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 a um conjunto de normas necessárias para 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.



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. 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.

#### 4 AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO DO DIREITO À APRENDIZAGEM

As avaliações educacionais são, antes de tudo, um julgamento de valor e carregam concepções que refletem as escolhas sobre o que se considera importante ensinar/aprender em nossa sociedade.

*Avaliação Nacional da Alfabetização – Documento Básico, p. 13*

A partir do que foi discutido nos capítulos anteriores, há uma problemática, a meu ver, que tem impacto direto no funcionamento dessa rede política e nos caminhos que a alfabetização desenhada e defendida pelo PNAIC irá tomar: a avaliação. É ela que determina e confere quem está ou não alfabetizado.

Ainda em diálogo com o que foi falado até aqui, o currículo é a possibilidade múltipla de significação, mas existe nas políticas curriculares o desejo pelo controle dessa significação, e uma das estratégias para tal é a avaliação. Sendo assim, abordo a avaliação como uma das estratégias do PNAIC de cercar os sentidos para alfabetização anteriormente explorados. É nesse aspecto que o PNAIC se apresenta a mim como uma política curricular preocupante. Pensar que é um programa de formação continuada em que os professores são estimulados a estudar, que há investimento nesse estudo, que há parceria das universidades federais e recebimento de acervo de qualidade não é ruim. O problemático, a meu ver, é quando essa estrutura de organização e formação constrói uma Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e se volta a uma responsabilidade docente.

A necessidade em lidar de forma não ingênua com tal política se faz quando passamos a ter não apenas uma formação continuada para professores alfabetizadores, mas também processos de regulação que vão formando uma normatividade e homogeneização inatingível para o que passa a ser chamado de alfabetização.

Mesmo com as divergências existentes a respeito dos conceitos relativos aos processos de alfabetização e letramento, é possível afirmar que um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos (BRASIL, 2012e, p. 18).

A avaliação tem ocupado um lugar central no conjunto de preocupações dos professores no cotidiano das escolas brasileiras. Isso porque é através dela que

conseguimos analisar diferentes aspectos educacionais, em diversos âmbitos: currículo, planejamento, ensino e aprendizagem (BRASIL, 2012r, p. 7).

Com esse contexto, é importante destacar que o PNAIC não apenas interfere numa possível regulação do sentido de alfabetização, por exemplo, mas também produz interferências importantes na formação docente para os sentidos da leitura e da escrita que se encontram em disputa. Sendo assim, a avaliação é uma dessas interferências ambivalentes de que nos damos conta no PNAIC – avaliação para formar e para diagnosticar. Portanto, neste último capítulo vou trazer a discussão da avaliação que atravessa o PNAIC, pois opero com ela como outro ponto nodal que articula a cadeia de equivalências do PNAIC.

Percebo na construção política do PNAIC um discurso de avaliação formativa que disputa com uma avaliação para o diagnóstico final que consequentemente funciona como preparação para a ANA (argumento que desenvolverei ao longo deste capítulo). Minha avaliação se dá pela análise dos materiais impressos, dos cadernos de formação e pelas falas e depoimentos que ouvi ao longo dos seminários a que assisti.

Esse delírio avaliativo não corresponde a nada do que é feito no cotidiano. As crianças têm aprendido, os professores têm aprendido, as crianças têm sido incluídas. Os alunos inclusos estão sendo olhados de outra forma, depois da formação do Pacto. Não que sejamos maravilhosas, não, mas quando a gente senta para estudar as coisas acontecem e infelizmente os alunos incluídos, por exemplo, são aqueles mais invisibilizados pelas avaliações externas. Então a gente tem muitos ganhos no Pacto, e eu queira ouvir da mesa: como a gente vai dar visibilidade a esses ganhos, se pelos documentos oficiais isso só vai aparecer nos resultados da ANA? Infelizmente a ANA não nos representa! (Fala de uma professora retirada do documentário<sup>57</sup> Ela quer falar!, realizado pela coordenação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa no Estado do Rio de Janeiro).

Há um discurso muito forte da avaliação para a formação tanto nos cadernos de formação do PNAIC como nos cadernos da ANA, mas na concretização da política o que parece é que essa avaliação formativa acaba se tornando uma preparação para o diagnóstico. Digo isso porque as atividades sugeridas, por exemplo, muito se assemelham com as atividades que serão cobradas na ANA ao final do ciclo de alfabetização. Assim, a meu ver, a ideia da formação fica no discurso, nas falas que são repetidas e aplaudidas pelas professoras alfabetizadoras, embora nos cadernos o que mais apareça são tentativas de preparação para a ANA.

---

<sup>57</sup> Esse documentário que se encontra tanto no YouTube como no *site* do ONAC/UFRJ teve a participação de professoras alfabetizadoras, orientadoras de estudos, coordenadoras locais, formadoras e demais participantes do programa nos anos de 2013 a 2015.

Temos, assim, uma disputa discursiva pela significação da avaliação a serviço de uma meta – a alfabetização na idade certa. Percebo assim, pelos discursos de não representatividade da ANA pelos professores alfabetizadores, uma defesa de currículo vivo, um currículo vivido no cotidiano de que as avaliações externas normalmente não dão conta. Essas falas das professoras se aproximam da defesa de currículo em ação parece não ter vez frente a estratégias de fixação discursiva como é a avaliação, uma vez que a ANA, seus testes e seus resultados acabam por estruturar, controlar e quantificar uma meta específica, como é a alfabetização na idade certa.

Penso que a ANA é um ponto de articulação importante nessa política, principalmente por ser mais um mecanismo de controle de sentido e de ações. Ao considerar o PNAIC uma rede de equivalência que se movimenta também em resposta a um exterior que a constitui (altos índices de analfabetismo), reconheço que um sentido último para alfabetização não existe. Mas, ainda que tal fixação última de sentido seja impossível, com base na TD existem fixações parciais, e “mesmo para que se possa diferir, subverter o sentido, há de haver um sentido” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187).

Interpretar a avaliação como ponto discursivo no PNAIC me possibilita observar o processo que constitui essa política curricular como espaço de formação, controle e regulação do discurso da alfabetização na idade certa. Assim como Ramos (2014), também “interpreto a regulação como articulação discursiva de alguns elementos para impor, no caso aqui estudado, um determinado sentido de conhecimento de qualidade” (p. 119).

Nesse jogo da regulação, localizo as políticas de avaliação da Educação Básica como elemento estabilizador da demanda popular (LACLAU, 2005) endereçadas à educação: a qualidade. Digo isto pois a querela da avaliação se constitui mediante as solicitações, lutas e expectativas de sujeitos de diversos grupos sociais que se identificam e se articulam em torno da demanda de qualidade da educação (RAMOS, 2014, p. 119).

A avaliação como estratégia eficiente de controle curricular, alimentando sua faceta prescritiva, constitui o currículo, o PNAIC e, conseqüentemente, o desejo pela avaliação reguladora. Por isso neste capítulo dou ênfase à demanda da qualidade na alfabetização a ser garantida pelo programa de formação e que será verificada e validada via ANA. Dessa forma, este capítulo se propõe a colocar sob suspeita o discurso sobre avaliação e sua materialização por meio da ANA, entendendo-a como desdobramento do PNAIC. A intenção aqui não é analisar o quão boa é ou não a avaliação, mas destacar como ela é parte fundamental da política curricular em questão.

Sendo a avaliação uma das estratégias de controle dos impactos do PNAIC e da garantia do direito à alfabetização, é importante destacar que percebo atravessar e disputar no PNAIC duas concepções diferentes e por vezes complementares de avaliação. Existem dois caminhos que se entrelaçam em prol da idade certa: de um lado, a enunciação do benefício da avaliação, sua necessidade e importância para a formação; do outro, a prática da avaliação que acontece nos materiais do PNAIC e principalmente na ANA, que por vezes parece ter como principal preocupação somente os resultados.

Essas duas concepções e suas disputas não se fazem presentes apenas no PNAIC; são também contextos da avaliação educacional: a avaliação da aprendizagem que possui uma perspectiva diagnóstica e a avaliação de desempenho que busca resultados satisfatórios via avaliações em larga escala. Ambos são distintos e por vezes se confrontam, visto que estamos falando de discursos em disputa, um exterior ao outro – equidade *versus* meta.

Ainda que em disputa, não se trata de lados opostos ou discursos inimigos. Novamente trago as contribuições de Mouffe (2002) para operar com essas distintas percepções a respeito da avaliação de maneira “adversária”. É uma disputa entre adversários que partilham algumas ideias comuns, e não inimigos antagônicos, em que a relação de poder é direta e impossibilita o diálogo. A autora busca com essa definição fundamentar sua crítica sobre a dimensão de política que ignora os conflitos e as diferenças e trabalha em prol de uma unidade marcada pela lógica de “nós” em oposição a “eles”. Destituir esse binarismo é trabalhar com base em uma “democracia pluralista”, que faz a distinção entre as categorias de ‘inimigo’ e de ‘adversário’.

Isso significa que, no interior da comunidade política, não se verá no oponente um inimigo a abater, mas um adversário de legítima existência ao qual se deve tolerar. Combatem com vigor suas ideias, contudo jamais se questionará o direito de defendê-las (MOUFFE, 2015, p. 1).

Temos, assim, a avaliação como tecnologia de controle e fiscalização, assim como também processo democrático de participação e formação para os envolvidos. Discursos distintos atravessados entre si que disputam e significam a *alfabetização na idade certa*. Essa disputa entre discursos adversários só reforça a ideia que venho defendendo desde o início: a produção curricular e seus desdobramentos são produção política.

A política de avaliação, como política de Estado, é um discurso que define critérios que imprimem sentidos às instituições, os quais se materializam em hierarquias, em resultados, diferenciando as instituições, classificando-as e categorizando-as. Isto porque avaliar inscreve-se no âmbito do sentido, articulado em práticas sociais,

pertencente a um contexto, integrado ao sistema de regras, o qual é socialmente construído (...); assim, o sentido da avaliação é político (CUNHA, 2016, p. 286).

A avaliação como discurso político, segundo Cunha (2016), tem duplo papel: formação e prestação de contas. Concordo com a autora e penso que esses podem vir a ser os papéis em disputa que a avaliação assume na rede política do PNAIC. Para endossar minha interpretação, trago a partir de agora a defesa de avaliação no PNAIC e posteriormente a avaliação vivenciada na ANA.

#### **4.1 Introduzir, aprofundar e consolidar os direitos de aprendizagem: a avaliação construindo um pacto da alfabetização**

Para que sejamos capazes de analisar os avanços das crianças, precisamos criar boas situações de avaliação e boas estratégias de registro. Os quadros de acompanhamento da aprendizagem favorecem tais análises.

*BRASIL, Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem, Unidade 8, Ano 1, p.17*

Retomando o que já fora apresentado em capítulos anteriores, as avaliações sistemáticas são um dos eixos estruturantes do PNAIC. Sendo assim, faz-se indispensável desenvolver o que o PNAIC chama de avaliação. Esta é uma preocupação recorrente no Pacto, que possui essa discussão não apenas em seus cadernos de formação e gestão<sup>58</sup>, mas também em caderno específico para tal temática: *PNAIC/Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões* (2012g).

Assim, o PNAIC traz em seus materiais alguns pressupostos e concepções que norteiam o entendimento sobre o tema da avaliação, com base nas perspectivas que disputam a significação da avaliação mencionadas anteriormente. Na discussão sobre avaliação nos

---

<sup>58</sup> Cadernos de formação: *Currículo na alfabetização: concepções e princípios* (Unidade 1 Ano 1); *Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem* (Unidade 1 Ano 2); *Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado* (Unidade 1 Ano 3); *Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização* (Unidade 8 Ano 3); *Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*; Livroto PNAIC; Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização.

cadernos de formação, de gestão e de avaliação do ciclo, ela se divide em duas vertentes: avaliação **permanente e formativa e diagnóstica e externa**.

Ao falar da avaliação diagnóstica e externa, o PNAIC apresenta a ANA, que é aplicada pelo Inep ao final do 3º ano para aferir os resultados de todo o ciclo de alfabetização, que “servirá para verificar se as crianças estão alfabetizadas e com condições de seguir seu fluxo escolar” (BRASIL, 2013b). Ou seja, trata-se de uma “avaliação externa anual para checagem de todo o percurso de aprendizagem do aluno” (BRASIL, 2013b, p. 33). Como essa avaliação é a discussão central do tópico 2, não focarei nela neste momento.

Como avaliação permanente e formativa têm-se “os instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem”; dessa maneira, embasados pelos dados que serão colhidos por tais instrumentos, “os professores serão auxiliados na tarefa de planejar situações didáticas que favoreçam as aprendizagens” (BRASIL, 2013b, p. 33). Ao longo da discussão, o PNAIC defende que a avaliação aconteça de forma integrada e que seja diagnóstica, com base em autores como Maria Isabel Ramalho Ortigão e Jeferson Mainardes.

A avaliação tem uma função diagnóstica para o professor, por permitir que este conheça o que o aluno aprendeu (fornece informações sobre os pontos fracos e fortes de um dado aluno) e demonstrar se o ensino atingiu ou não as metas previstas (...).

Os dados obtidos pelos professores e gestores devem contribuir para decidir quais conceitos, conhecimentos e práticas precisam ser trabalhados e retomados com todos os alunos e individualmente, fazendo um diagnóstico das necessidades de aprendizagem dos alunos (...) (BRASIL, 2015c, p. 58)

O Pacto chama a atenção para o cuidado com as dificuldades de aprendizagem ao longo dos três anos e não apenas no último ano do ciclo de alfabetização, que é também o ano em que acontece a ANA. Nesse sentido, “no planejamento do processo de avaliação, progressão e acompanhamento das aprendizagens da criança, precisa-se considerar a heterogeneidade de conhecimentos e a diversidade de aprendizagens entre as crianças de um mesmo grupo classe” (BRASIL, 2015c, p. 58). Assim, com base em duas experiências distintas –a escola ciclada e a escola seriada –, o PNAIC afirma sua posição e defesa de

monitoramento das aprendizagens das crianças no ciclo de alfabetização, em que sejam considerados: a complexidade dos saberes a serem ensinados em todas as áreas do conhecimento; a definição de propostas de progressão das aprendizagens ao longo do ano e entre os três anos iniciais; o planejamento das aulas em respeito à heterogeneidade e ao ritmo/tempo de aprendizagem das crianças; a organização das intervenções e regulações nas/das aprendizagens, revisitando sua prática; a elaboração de currículo que promova a progressão do ensino; a proposição de situações contextualizadas, significativas e regulares de ensino; a elaboração de

instrumentos e procedimentos de avaliação formativos; o registro e a reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2015c, p. 60).

Da mesma forma que acontece na discussão sobre currículo, quando a avaliação vira o foco na formação também se evidencia a importância do planejamento docente, que é primordial. Diante disso, fica clara, a meu ver, a defesa de uma ação didática consistente, o que pressupõe necessariamente uma atividade diagnóstica. Nesse sentido, encontramos nos cadernos de formação nos três anos do ciclo algumas sugestões de instrumentos avaliativos.

O desenvolvimento de mecanismos integrados de avaliação requer um acompanhamento do que é planejado até as ações de ensino que de fato forem vivenciadas em sala de aula, utilizando-se instrumentos variados que permitam analisar a progressão dos estudantes e suas relações com as estratégias didáticas adotadas. Nesse processo, é importante estar atento que o planejamento requer que o professor defina os objetivos, ou seja, tenha clareza do que se pretende dos alunos com relação à aprendizagem (BRASIL, 2012r, p. 8).

O PNAIC chama a atenção, novamente, para a necessidade de precisão em relação aos conhecimentos e habilidades a serem ensinados e conseqüentemente a serem cobrados, para então se pensar em estratégias de avaliação. Nessa vertente encontramos as orientações de avaliações sistemáticas que compõem cada um dos cadernos de formação e que, a meu ver, constituem a defesa acerca da avaliação do PNAIC. Atentar-me-ei a essas orientações para entender as costuras que são feitas e que de alguma forma preparam, em minha interpretação, o terreno para a chegada posterior da ANA.

Antes de apresentar os instrumentos avaliativos, o caderno do PNAIC afirma que a avaliação não pode ser feita apenas em relação aos alunos; também precisa se estender ao sistema de ensino, ao currículo, aos professores e à escola. Nesse sentido, a relação entre currículo e avaliação mais uma vez se faz presente e é reforçada, ainda que aconteça numa lógica prescritiva que não me agrada. Com tal entendimento, o PNAIC apresenta associação direta entre currículo e conteúdo.

Para a avaliação do currículo são necessárias estratégias de discussão acerca do que está prescrito nos documentos oficiais e do que é praticado nas escolas. Os resultados das avaliações em larga escala podem contribuir para tal tipo de reflexão, para que se possa articular o que nos propomos a ensinar e o que avaliamos com base nos instrumentos oficiais, mas são muitos os tipos de dados que precisam ser levados em conta para tal avaliação, como, por exemplo, a relação entre o que se propõe a ensinar e as expectativas e desejos das comunidades onde as escolas estão inseridas (BRASIL, 2012r, p. 10).



Falando de avaliação do currículo, fala-se também da avaliação da escola, do professor e do sistema. Nesse sentido, o caderno traz a discussão e a defesa da avaliação da aprendizagem, evidenciando que esta precisa perpassar todas as outras. O caderno apresenta um desenvolvimento teórico em que a relação professor-aluno ganha destaque, apesar de simultaneamente trazer a responsabilização do docente. O PNAIC, nesse contexto, defende que o professor precisa estar atento a todo o processo dos alunos e criar possibilidades, além de estratégias de intervenção, caso seja necessário. Com base em Silva (2003), o documento enfatiza “a necessidade de conceber a avaliação como um processo para garantir as aprendizagens e não para ‘reprovar ou excluir os estudantes’”.

Dessa maneira, o PNAIC começa a tratar da avaliação da aprendizagem articulando-a às discussões acerca dos direitos de aprendizagem, apresentadas em capítulos anteriores. Ao traçar tal relação, assistimos novamente a uma defesa sobre a necessidade, segundo o Pacto, de delimitação do que as crianças precisam aprender, para que fique mais precisa a ação avaliativa. Pensa-se então nas “estratégias de avaliação a serem adotadas e quais tipos de instrumentos favorecem mais a identificação do que os estudantes aprenderam em relação a determinado conteúdo” (BRASIL, 2012r, p. 13).

Para então melhor apresentar os percursos e nuances sobre essa temática no Pacto, faço uso aqui, mais uma vez, dos quadros que preparei com recortes de trechos que, a meu ver, costuram o entendimento e a defesa sobre a avaliação nos cadernos de formação. No caso desta discussão em específico, destaco os cadernos da Unidade 1 de cada ano do ciclo, pois são, em minha leitura, os que mais apresentaram essa discussão, o que não significa dizer que essa discussão não apareça em outros momentos e materiais do PNAIC, mas não com a força com que se faz presente na Unidade 1.

Unidade 1 – Ano 1	Unidade 1 – Ano 2	Unidade 1 – Ano 3
<p><i>Como abordado por Albuquerque e Morais (...), diferentemente de uma prática tradicional de alfabetização e avaliação, na perspectiva construtivista e interacionista de ensino, e também na perspectiva inclusivista, avaliam-se as conquistas e as possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar e não apenas os impedimentos e as condutas finais e acabadas. O erro, que antes precisava a todo custo ser evitado, já que era o principal sintoma de exclusão escolar, passa a ser considerado como indicador da forma como os alunos pensam</i></p>	<p><i>Contrapondo-nos a uma concepção de escola seletiva na qual avaliação tinha como objetivo medir resultados finais em detrimento da aprendizagem, consideramos que a avaliação tem como objetivo regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, considerando nesse processo avaliativo o professor, o aluno, a escola e a família. Nesse sentido, uma proposta avaliativa na alfabetização precisaria ponderar a perspectiva que não exclui a criança, mas que a agrega ao processo de construção do</i></p>	<p><i>Desse modo, concebemos que a avaliação precisa ser realizada no início de etapas escolares, de projetos didáticos ou de sequências didáticas; durante um determinado período, para investigar se as aprendizagens estão sendo efetivadas; e no final, para avaliar os resultados obtidos e se é necessário retomar o que foi trabalhado.</i></p>

Unidade 1 – Ano 1	Unidade 1 – Ano 2	Unidade 1 – Ano 3
<i>sobre determinado conhecimento. Os objetivos das avaliações não se relacionam mais à simples medição de conhecimentos para determinar se estão aptos a progredir nos estudos, mas à identificação dos conhecimentos que os estudantes já desenvolveram, com o objetivo de fazê-los avançar em suas aprendizagens (p. 26).</i>	<i>conhecimento, considerando todas as variáveis possíveis (p. 19).</i>	
	A concepção de avaliação que adotamos parte da defesa da não repetência, considerando o processo avaliativo não como instrumento de exclusão, mas caracterizando-o como contínuo, inclusivo, regulador, prognóstico, diagnóstico, emancipatório, mediador, qualitativo, dialético, dialógico, informativo, formativo- regulador (p. 19).	

A todo momento há uma preocupação com as informações que serão geradas em relação aos alunos e que, professores precisam refletir sobre e planejar estratégias para a superação dos limites dos alunos a fim de ampliar as possibilidades de cada direito de aprendizagem do ciclo de alfabetização, para fazer uso dos termos do PNAIC.

Segundo um dos cadernos de formação, é fundamental que o professor estude sua turma e cada um de seus alunos, por isso a ficha de acompanhamento da aprendizagem é por muitas vezes mencionada, “pois mapear a reação da criança à intervenção docente é a razão de ser do processo avaliativo em sala de aula, considerando os percursos diferenciados” (BRASIL, 2012i, p. 21).

#### 4.1.1 Os instrumentos avaliativos: quando o PNAIC se aproxima da ANA

Com base nos direitos de aprendizagem para leitura e escrita, os instrumentos avaliativos (fichas e atividades) que o PNAIC começa a apresentar no caderno de avaliação e depois nos outros cadernos de formação buscam observar os processos de aquisição da escrita alfabética (análise linguística, discursividade, textualidade, normatividade de leitura, escrita, oralidade e produção de texto escrito), para então conferir se são alcançados de acordo com as necessidades que aparecem ao longo dos três anos do ciclo. Após conferidas tais habilidades,

esses instrumentos destacam e classificam quais habilidades precisam ser **introduzidas, aprofundadas e consolidadas**, como é possível perceber na ficha que está a seguir.

Figura 19 - Objetivos do ciclo de alfabetização

**Análise linguística:  
apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

A partir dos direitos que precisam ser introduzidos, aprofundados e consolidados, os cadernos de formação sugerem e preparam caminhos para que instrumentos de avaliação da aquisição da leitura e da escrita, tais como fichas de acompanhamento, ganhem destaque. O uso das fichas empobrece, a meu ver, o discurso da importância da avaliação e o próprio entendimento de alfabetização, uma vez que limita toda observação que se faz da turma e dos alunos em apenas um “x”, como apresentado na Figura 19. Não discordo do uso das fichas ou dos benefícios objetivos que elas podem trazer, mas é preciso chamar a atenção para a limitação que elas podem instituir. Nesse sentido, penso que a problematização da ficha é indispensável, apesar de não estar presente nos cadernos.

Antes de trazer mais algumas orientações e sugestões de avaliação da produção textual a serem aplicadas nos três anos do ciclo, julgo interessante problematizar mais uma vez a escolha pela vivência ciclada. Esta, neste momento, é lida por mim também como estratégia

de controle, já que o ciclo é composto pelo discurso de um maior tempo para aprendizagem, logo, maior tempo para a avaliação e preparação para ela.

Segundo Cruz<sup>59</sup>, Taveira e Souza (2016, p. 189), a perspectiva de alfabetização que se fez presente até meados dos anos 1980 estava pautada no sistema seriado de ensino e numa perspectiva classificatória de avaliação tradicional, que dialogava com uma perspectiva tradicional da aprendizagem e, conseqüentemente, do currículo. Tal abordagem, por se tratar de um sistema por vezes excludente e seletivo, acabava por facilitar um baixo nível de alunos alfabetizados ao final do período de um ano letivo. Sentiu-se, nesse contexto, a necessidade de criar/adotar outra nova estrutura escolar e curricular que considerasse o processo contínuo de construção de conhecimento pelos estudantes, e o ciclo ganhou destaque.

Uma das características do ciclo de alfabetização é a não retenção dos alunos entre os anos de ensino e a necessidade de progressão (escolar, do ensino e da aprendizagem), pois a avaliação, nessa nova estrutura escolar, supera o objetivo de aprovação/reprovação e procura focar nas necessidades de aprendizagens dos alunos, repensando os processos de ensino e de aprendizagem. O ciclo de alfabetização propõe uma progressão e continuidade da aprendizagem entre os anos do ciclo e, no final do ciclo, que o aluno esteja plenamente alfabetizado. Nesse contexto, a avaliação deve permitir que o professor conheça melhor seus alunos para que sua prática seja direcionada a atender às necessidades de aprendizagem dentro de sua sala de aula (CRUZ; TAVEIRA; SOUZA, 2016, p. 189).

Essa continuidade da aprendizagem entre os anos do ciclo é também defendida pelo PNAIC, mas fica abalada, a meu ver, ao nos depararmos com fichas engessadas de marcação da habilidade adquirida durante os três anos da alfabetização. Enfraquece o discurso de continuidade pelo estancamento que pode vir a se constituir numa impossibilidade de ir além das fichas. Não julgo dispensável observar tais impressões nos alunos, mas limitar a alfabetização a elas é o que me preocupa quando nos deparamos com fichas como as que se apresentam a partir de agora.

---

<sup>59</sup> Cruz é também autora de um dos cadernos de formação do PNAIC que enfatiza a discussão de avaliação.

Figura 20 - Exemplo de ficha avaliativa

<b>Capacidade</b>	<b>Ano 1</b>	<b>Ano 2</b>	<b>Ano 3</b>
Reconhecer a finalidade do texto	X	X	X
Localizar informações	X	X	X
Identificar o tema / o sentido do texto	X	X	X
Elaborar inferência	X	X	X
Estabelecer relação entre partes do texto, por meio e pistas que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes)			X
Compreender o sentido de expressões / palavra do texto			X
Estabelecer relação e intertextualidade			X

Para cada ano/etapa escolar, foram escolhidos textos cujo nível de complexidade fosse compatível com a faixa etária e nível de escolaridade dos estudantes.

Figura 21 - Exemplo de ficha avaliativa

<b>Aspectos a serem observados</b>	<b>Atendeu</b>	<b>Não atendeu</b>	<b>Atendeu parcialmente</b>
Realizaram mudança de tom na voz no momento de representar os diferentes personagens?			
Realizaram mudança da voz nas sucessivas fases da história?			
Realizaram mudança da voz nas diferentes sensações que se pretende despertar no ouvinte (medo, alívio, curiosidade etc.)?			
Utilizaram a entonação, ritmo e timbre no momento da contação?			
Utilizaram gestos, expressões fisionômicas e mímicas como recurso simbólico para apreender melhor o sentido do texto que está sendo narrado?			
Utilizaram o discurso na terceira pessoa?			
Utilizaram a repetição como forma de garantir a progressão textual e a interação com os ouvintes?			
Utilizaram a repetição como forma de contribuir para coerência textual e organização tópica?			
Escolheram os recursos lexicais adequados ao gênero?			

Ainda que a avaliação de “encerramento” de processo de alfabetização aconteça apenas ao final do 3º ano, com a ANA, o PNAIC vai trazendo instrumentos avaliativos e de observação dos alunos em cada um dos anos, mas os níveis de dificuldade se ampliam

conforme o ano do ciclo em que a criança se encontra, assim como a complexidade das fichas. Dessa maneira, com modelos de instrumentos de avaliação para cada uma das etapas, o PNAIC estrutura os tipos de leitura e escrita a serem desenvolvidas e amadurecidas no processo da alfabetização ao longo de três anos. Nesse sentido é que percebo a avaliação formativa perdendo espaço para a avaliação como preparação para um possível diagnóstico que virá por meio ANA.

Penso que pela necessidade de acompanhamento dos estudantes, que é reforçada a cada caderno, assistimos à disputa discursiva que envolve a avaliação que o PNAIC desenha, pois, embora sejam fundamentais a avaliação formativa e os benefícios que ela traz para a prática docente, também se faz indispensável o monitoramento, seja dos alunos, dos conteúdos e conseqüentemente dos professores. É dessa maneira que percebo a avaliação formativa presente no discurso do PNAIC, principalmente nas falas das professoras, tendendo para o diagnóstico e para a definição de uma meta – idade certa para se estar alfabetizado.

Então, assim, o Pacto tem dado certo porque os orientadores se comprometeram, nós pactuamos não talvez com o Pacto, mas com a possibilidade de oferecer uma formação para os nossos colegas das nossas redes, e nos preocupa saber que nos documentos oficiais está dizendo que os resultados do pacto aparecerão por meio da ANA (fala de uma professora retirada do documentário Ela quer falar!).

Temos então uma disputa de sentidos para a avaliação que significa a alfabetização, uma vez que, com o discurso da formação, o PNAIC traz uma série de atividades e fichas que monitoram e preparam os estudantes para a vivência da ANA, avaliação essa que define quem é ou não alfabetizado; logo, a definição de que caminho seguir por meio da avaliação é o que define também o que é considerado ser e estar alfabetizado.

Assim, as estratégias no caderno de avaliação dizem respeito à avaliação de diferentes eixos, tais como: leitura, produção textual, oralidade, competências discursivas, conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabético (SEA) e ortografia. Além desses eixos, o caderno faz menção ainda a reflexões sobre o que é preciso levar em consideração e o que não pode deixar de ser avaliado. Nesse sentido, os direitos de aprendizagem entram em cena para fazer “uma sinalização das habilidades e conhecimentos que as crianças têm o direito de aprender em cada ano escolar” (BRASIL, 2012r, p. 30). É direito aprender, como também é direito ser avaliado; o Pacto reconhece que esse é um dos

dilemas que vêm preocupando a comunidade escolar como um todo. Destacamos que é direito das crianças serem avaliadas e acompanhadas para que avancem em suas aprendizagens ao longo dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, independente da decisão a ser tomada em relação ao que fazer com elas após o ciclo de alfabetização.

Para isso, a organização desse ciclo pressupõe a concepção do processo de ensino e de aprendizagem baseada no acompanhamento das crianças, na consideração da heterogeneidade e na diferenciação do ensino (BRASIL, 2015c, p. 54).

Figura 22 - Exemplo de instrumento de avaliação de produção de texto para cada ano do ciclo

#### ANO 1

Você, com certeza, já teve algum dia em que ficou doente. Depois de conversar com seus colegas e sua professora sobre o que fazemos quando estamos doentes, escreva abaixo um relato contando como foi um desses dias em que você ficou assim. Depois, vamos organizar, aqui na sala, um mural com os relatos que cada um escreveu, para todos poderem ler. Capriche nos detalhes!

#### ANO 2

Todas as pessoas têm boas histórias para contar, algumas engraçadas outras emocionantes. Quando eu era pequena, por exemplo, lembro-me bem do dia em que ganhei minha primeira boneca. Eu passei em frente a uma loja com minha mãe e avistei a boneca. Comentei como ela era bonita, entramos na loja e eu fiquei lá admirando a boneca. Passado um tempo, quando eu menos esperava, minha mãe chegou em casa com a boneca. Foi uma alegria só.

Você já falou para seus amigos sobre suas histórias? Converse com eles e depois escreva um relato pessoal contando uma situação interessante que você vivenciou. Conte tudo bem explicadinho, com todos os detalhes para que todos que forem ler entendam como tudo aconteceu. Depois vamos organizar um painel, no qual iremos expor os relatos para que a escola inteira possa conhecer melhor você!

#### ANO 3

Já aconteceu alguma coisa engraçada na sua vida? Você consegue se lembrar de alguma?

Converse com seus colegas e professor ou professora sobre as coisas engraçadas que aconteceram nas suas vidas ou na de pessoas conhecidas. Conte suas histórias e escute as histórias de seus colegas. Depois, escreva uma história contando uma situação engraçada que tenha acontecido com você ou com alguém que você conheça.

A história que você escrever vai ser lida para a turma, que vai escolher algumas para apresentar para os colegas de outras turmas e outras pessoas convidadas. Combine com sua turma o dia da apresentação. A turma pode chamar outras pessoas para virem à escola para assistir às apresentações.

Para tentar deixar mais claro para que quero chamar a atenção neste momento (listagem de objetivos, de competências e habilidades que estão travestidos de direitos de aprendizagem), trago mais algumas sugestões de atividades que tratam da leitura, interpretação de texto e escrita de palavras a partir da imagem que auxiliam na observação e na conferência daquilo que foi introduzido, aprofundado ou consolidado no processo de aprendizagem da alfabetização.

Figura 23 - Exemplo de instrumento de avaliação de leitura

ANO .....

NOME .....

Leia o texto:



Retirado do site: [http://portal.cnm.org.br/003/00301009.asp?ttCD\\_CHAVE=100033](http://portal.cnm.org.br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=100033)

1. Esse texto serve para:

- A  AVISAR AS PESSOAS
- B  ENSINAR UM JOGO
- C  ENSINAR UMA COMIDA
- D  DIVERTIR AS PESSOAS

2. O texto fala sobre:

- A  O DIA DA FAMÍLIA
- B  UMA FESTA EM AGOSTO
- C  O DIA DA VACINAÇÃO
- D  UMA FESTA NO SÁBADO

Fonte: Disponível no caderno de avaliação do PNAIC



Figura 24 - Exemplo de instrumento de avaliação de escrita

ESCOLA .....

ANO .....

NOME .....

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:



.....

.....

.....



.....

.....

.....



.....

.....

.....

Fonte: Caderno de avaliação do PNAIC

Vale destacar que o estilo de cada uma dessas atividades vai sofrendo pequenas modificações, principalmente no que tange ao aumento das dificuldades em cada um dos anos do ciclo. Dessa maneira, ao passarem a ter as dificuldades ampliadas gradativamente e por serem atividades muito parecidas com o estilo das questões da ANA, como veremos no tópico seguinte, penso que mediante uma defesa de avaliação formativa e apresentação de algumas possibilidades concretas para chegar a tal, percebo uma disputa pela significação da avaliação

que a torna muitas vezes nos materiais do PNAIC um duplo, como diria Bhabha (2007), uma avaliação que é formativa e monitora ao mesmo tempo. Que disputa para significar algo ao longo do PNAIC e de seus desdobramentos.

Ao trazer e analisar tais instrumentos, acredito que eles se consolidem como possibilidades concretas para avaliar as habilidades esperadas e “diagnosticar” (fazendo uso dos termos do PNAIC) as possíveis dificuldades dos estudantes. Com tais informações, é esperado que o professor redimensione sua prática, buscando a progressão das aprendizagens. Sendo assim, com uma defesa de avaliação contínua, o PNAIC reforça a definição dos conhecimentos por meio dos direitos de aprendizagem para então definir como eles serão cobrados e avaliados, pois “sabendo o que devemos ensinar em cada etapa de escolarização, fica mais fácil saber que ações devem ser desenvolvidas para que essa aprendizagem seja possível” (Brasil, 2015, p.30).

E, finalmente, há a avaliação da aprendizagem dos alunos, que perpassa todas essas outras avaliações. Para tanto, é essencial que sejam planejadas boas estratégias para avaliar os alunos, como também boas intervenções, para que eles avancem no seu processo de aprendizagem. O Programa recomenda duas ações importantíssimas: 1) estabelecer o que as crianças precisam aprender em um determinado tempo; e 2) selecionar as estratégias de avaliação que sejam mais adequadas à verificação do que foi aprendido (FARIA; CAVALCANTE, 2015, p. 32-33).

Saber o que se deve ensinar em cada etapa da escolarização se alinha ao discurso do ciclo embasado por uma lógica de estruturação que produz intervenções para atingir determinado resultado. Neste momento, a defesa de ciclo e de processo é atravessada e equilibrada pela necessidade de se chegar a “algum lugar”. Embora o resultado final, a certificação de alfabetização, aconteça formalmente pela ANA, os materiais do PNAIC vão preparando um caminho para essa cobrança, ainda que não seja esse o seu discurso. A organização por ciclo se faz interessante, na leitura que faço, pois se ganha tempo para a aprendizagem, assim como também se ganha tempo de preparação para as avaliações que aparecerão ao longo do processo, principalmente a ANA.

Nesse sentido, a avaliação é considerada “processo inclusivo e fundamental para a lógica do ciclo, que apresenta uma proposta de maior flexibilidade com o tempo e mais continuidade do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização” (FARIA; CAVALCANTE, 2015, p. 33). O que o PNAIC chama de avaliação inclusiva é uma avaliação diagnóstica que precisa acontecer no início do ano letivo e que possibilita conhecer a turma, “um ponto de partida (leia-se um plano anual) que sirva de referência para nosso trabalho é imprescindível”. (BRASIL, 2012i, p. 13), para então ser possível definir os objetivos a serem

traçados. Por isso ela precisa ser vivenciada outras vezes, precisa ser repetida no processo da aprendizagem.

Embora os instrumentos avaliativos nos cadernos do PNAIC sejam mais amplos e complexos que as estruturas avaliativas da ANA, elas se aproximam na medida em que as cobranças são parecidas: escrita de palavras a partir de suas imagens e continuidade de histórias. Nesse sentido, podemos dizer que o PNAIC adapta a cobrança que é feita via avaliação no momento em que apresenta uma série de sugestões que prepara os estudantes para determinadas atividades.

#### 4.1.2 Marque um X – Alfabetizado: [ ] SIM ou [ ] NÃO

Como mencionado no tópico anterior, acredito que os usos de alguns dos materiais avaliativos disponibilizados pelo PNAIC empobrecem o próprio processo de avaliação, quando se limitam à restrita observação e à marcação ou não de um “x” em relação a alguma habilidade/direito de aprendizagem na alfabetização.

Figura 25 - Exemplo de ficha de acompanhamento

<b>Eixo</b>	<b>Capacidade</b>	<b>Ano 1</b>	<b>Ano 2</b>	<b>Ano 3</b>
Produção de texto de escrito	Escrever com legibilidade	X	X	X
	Adequar o texto aos propósitos da situação de escrita	X	X	X
	Utilizar conhecimentos sobre as características do gênero solicitado	X	X	X
	Escrever texto com segmentação	X	X	X
	Utilizar mecanismos coesivos (pronominalização, substituição lexical, uso de articuladores...)			X
	Estruturar parágrafos e períodos do texto (morfossintaxe)			X
	Pontuar o texto			X
	Usar letra maiúscula			X
	Escrever com correção ortográfica			X
	Selecionar vocabulário adequado e variado para compor o texto			X

Fonte: Caderno de avaliação do PNAIC.

Percebo nesses outros materiais o desenvolvimento de uma defesa pautada na discussão de *avaliação formativa*, mas com caráter diagnóstico, uma vez que visam “oportunar na prática docente momentos em que diferentes aspectos sejam avaliados” (p. 67). Dessa forma, encontramos ao final do caderno de formação da Unidade 1 de cada um dos anos do PNAIC no ciclo uma ficha de acompanhamento da aprendizagem das crianças individualmente e da turma geral. Trata-se de uma proposta de ferramenta para o registro do desenvolvimento da aprendizagem.

Faz-se necessário o registro do acompanhamento das aprendizagens dos alunos, para que o professor possa verificar os avanços e as dificuldades, buscando adequar novas estratégias didáticas em função dos resultados observados nos instrumentos de avaliação (BRASIL 2012r, p. 33).

Para que tudo isso seja realizado, é necessário acompanhar o desenvolvimento das crianças e traçar um perfil da turma, conforme trataremos no próximo texto. Nesse contexto, a avaliação do percurso pode ajudar ao andamento do trabalho pedagógico, favorecendo escolhas mais adequadas ao processo de intervenção do professor (BRASIL, 2012j, p. 21).

Em diálogo com o que foi apresentado no capítulo anterior, ao falar de alfabetização estamos falando de um processo complexo em que sentidos múltiplos disputam a significação mais interessante para a leitura e a escrita, o que a meu ver não quer dizer que seja necessário cristalizá-la em uma teoria ou outra; é mais interessante, principalmente se colocarmos a alfabetização em profunda ligação com o letramento, entendê-la em sua ampla relação com os muitos modos de ler e escrever. Com um discurso parecido com esse, Soares (2004) diz que a alfabetização tem sua especificidade, e esta não pode ser deixada de lado, ao mesmo tempo que não significa deixar o letramento obscurecido, visto que não é possível dissociá-los nesse processo. A autora faz ainda defesa da especificidade da alfabetização e afirma que a falta dessa especificidade permite o fracasso escolar.

Meu foco não é o fracasso que pode vir a ser causado por essa disputa de sentidos em torno do ler e escrever; como esse fracasso se configura é que, a meu ver, é instigante. Por isso trago mais uma vez Soares para ajudar a pensar.

Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do Ensino Fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o Saresp, o Simave), nacionais (como o Saeb, o Enem) e até internacionais (como o Pisa) –, espraia-se ao longo de todo o Ensino Fundamental, chegando mesmo ao Ensino Médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (SOARES, 2004, p. 9).

É assim que problematizo o PNAIC, que, além de ser um programa de formação continuada instituído pelo MEC e uma política curricular que visa assegurar a alfabetização de todos até os oito anos de idade, também se constitui como “ferramenta de gestão, mobilização e controle social” (LINO, 2015, p. 5). Nesse sentido, concordo com a autora e penso que a avaliação é uma tentativa de controlar as negociações em torno dos sentidos de alfabetização que vão sendo hegemônicos no/pelo PNAIC, visto que ele é também um pacto com o monitoramento da aprendizagem.

Nesse sentido, trago alguns dos instrumentos de registro e acompanhamento da aprendizagem que se concentram em diferentes componentes da análise linguística – discursividade, textualidade e normatividade, escrita alfabética – leitura, oralidade e produção escrita e de certa forma defendem a lógica da avaliação formativa, pois assim são apresentados nos cadernos de formação, e propõem a aprendizagem como processo que se dá com base em um planejamento firme que garante a aprendizagem. Trago alguns dos quadros de acompanhamento de aprendizagem, pois a meu ver são instrumentos que podem auxiliar nesse processo de avaliação, além de serem uma interessante estratégia de acompanhamento do professor e medição da alfabetização a ser alcançada. Percebo, com esses instrumentos, a faceta diagnóstica e de monitoramento tomando a frente da faceta formativa. Uma disputa discursiva que encontra nos quadros uma forma de significar o que virá a ser chamado de alfabetização e como sua avaliação precisará acontecer, uma vez que, “para que sejamos capazes de analisar os avanços das crianças, precisamos criar boas situações de avaliação e boas estratégias de registro. Os quadros de acompanhamento da aprendizagem favorecem tais análises” (Unidade 8, Ano 1, p. 17).

Figura 26 - Fichas de acompanhamento da aprendizagem

**Análise linguística:  
apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Escreve o próprio nome.				
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.				
Diferencia letras de números e outros símbolos.				
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.				
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.				
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.				
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.				
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.				
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.				
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.				
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.				

[ S ] Sim; [ P ] Parcialmente; [ N ] Não.

**Análise linguística:  
discursividade, textualidade e normatividade**

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.				
Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.				
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.				
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).				

[ S ] Sim; [ P ] Parcialmente; [ N ] Não.

**Leitura**

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Lê textos não-verbais, em diferentes suportes.				
Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.				
Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.				
Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				

Fonte: Cadernos de formação do PNAIC.

Assim como nas atividades que foram apresentadas anteriormente, esses instrumentos se repetem a cada ano do ciclo nos cadernos de formação dos três anos. Temos aqui, a meu ver, “uma cadeia de ações interligadas. Uma avaliação com ênfase em seu aspecto processual, contínuo, que tem como finalidade compreender o que os alunos já sabem e o que precisam aprender” (CAVALCANTE; FARIA, 2015, p. 31). Mas, além de compreender o que os alunos já sabem, penso que esses quadros são um terreno preparado, assim como as atividades que trouxe anteriormente, para o que será vivido com a ANA.

Para garantir que os alunos progridam em suas aprendizagens, a avaliação ao longo de cada ano escolar deve ter caráter processual, participativo, formativo, diagnóstico e redimensionador da ação pedagógica. É importante a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, acompanhamento contínuo, registro e reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva de garantia da continuidade e progressão das aprendizagens no ciclo de alfabetização, o registro das aprendizagens das crianças ao longo do ano letivo e na passagem de um ano ao outro é fundamental (BRASIL, 2012q, p. 13).

Quando os cadernos apresentam a ideia de avaliação, temos novamente a defesa e o entendimento de que o planejamento é o caminho para o sucesso. Exemplo dessa exaltação ao planejamento são as fichas apresentadas.

Para conduzir um ensino em que tais aprendizagens se efetivem, é necessário avaliar continuamente o processo. É necessário avaliar no início do ano letivo (avaliação diagnóstica) e durante o ano, para acompanhar, redimensionar os planejamentos. Ao tratar da avaliação diagnóstica, é importante refletir sobre os instrumentos a serem utilizados (BRASIL, 2012i, p. 22).

Não discordo da importância do planejamento, mas me preocupo quando ele passa a ser sinônimo de currículo e estratégia para a defesa de conteúdos delimitados ou quando supõe que não se pode planejar de outro modo. Como problematizado no capítulo anterior, o entendimento de currículo como planejamento é uma prática do PNAIC.

Sem aprofundar as disputas teóricas mais detalhadas e específicas do campo da avaliação, chamo a atenção para o destaque que o currículo e a interpretação dele como listagem de conteúdo ganham. Penso que a herança da prescrição curricular, explorada no capítulo anterior, vê no currículo seu principal instrumento de ação e, na avaliação, o espaço para essa ação, embora nenhuma ação garanta a outra. Nesse sentido, considero a avaliação uma estratégia para a política curricular, uma estratégia sem sucesso garantido, pois pode metaforicamente substituir a presença da qualidade enquanto registra o diferente (MENDES, 2014, p. 20). Assim, interpreto o desejo pela avaliação imbuído pelo desejo de controle e norma preestabelecida a ser seguida. Quando retomo esse olhar prescritivo, faço alusão à

racionalidade tayleriana, que muitas vezes se faz presente nos materiais, nas demandas e no próprio discurso do PNAIC, em que o currículo é profundamente marcado pela organização e pelo planejamento.

Ou seja, quando se diz que a capacidade de leitura de um aluno é regular, o que isso significa? Para um elaborador técnico de currículos como Tyler, é necessário que essa resposta signifique o mesmo para toda e qualquer pessoa, ou seja, que o teste seja objetivo. Para além da objetividade, os testes devem ser, ainda, fidedignos e válidos. Isso significa, respectivamente, que o resultado possa ser replicado e diga respeito àquilo que está sendo avaliado. Não nos deteremos aqui nos aspectos técnicos de produção dos testes, pois, como vimos destacando, o mais importante é que o resultado de sua aplicação indique pontos fortes e fracos em relação ao alcance de cada um dos objetivos estabelecidos no currículo. É a partir dessa informação que se infere a eficácia do currículo e que se procedem às alterações necessárias (LOPES; MACEDO, 2011, p. 50).

Ao estabelecer os objetivos educativos da escola – **selecionar, organizar e avaliar** as experiências de aprendizagem –, temos a proposta de um currículo meramente normativo que auxilia numa educação eficiente, que precisava ter seus objetivos bem definidos; o processo educacional precisa responder a eles a fim de atingir todos os objetivos propostos. A esse respeito, a pesquisa desenvolvida por Cruz, Taveira e Souza (2016), que colheu as percepções de gestores e professores que atuaram no PNAIC em Pernambuco, reafirma essa interpretação de que a avaliação desenha uma proposta curricular, embora reconheça que existem e precisam existir maneiras outras de se relacionar com a ANA.

No que concerne à influência da ANA na definição do currículo do ciclo de alfabetização e em especial do terceiro ano, duas gestoras (GA e GC) afirmam que a ANA pode influenciar na escolha dos conteúdos a serem cobrados de forma específica na escola. As outras duas (GB e GD) enfatizam não acreditar que a ANA possa influenciar na definição do currículo, pois, para elas, o instrumento não deveria ter esse objetivo, deixando essa discussão para os municípios, os estados e o governo federal. Eu não sei se a ANA está dentro de tudo isso ou se tudo isso está dentro da ANA, eu só sei que nenhuma dessas coisas pode andar só, e colocar a responsabilidade numa prova, de validar esses conceitos, não é por aí que a gente precisa caminhar, acho que a responsabilidade de validar esses conceitos é uma responsabilidade coletiva, a construção dos encaminhamentos da escola, do município, do estado, do federal. Acho que isso tem que ser uma construção coletiva, eu não acho que a ANA devia ter isso como carro chefe não (GB). Em relação a esse aspecto, entendemos que a ANA pode e deveria contribuir para a definição de um currículo. Essa necessidade fica clara quando analisamos as falas de algumas gestoras ao afirmarem que esse instrumento está além da realidade de alguns alunos de determinadas regiões do país. A definição do currículo para o ciclo de alfabetização indica ao professor sobre o que é necessário trabalhar a cada ano desse ciclo, conforme enfatiza Cruz (...) (CRUZ; TAVEIRA; SOUZA, 2016, p. 202).

Estamos falando de uma Educação e conseqüentemente de um currículo que tem como principal fundamento o controle social. Ora, temos uma produção de currículo ou implantação



de um manual? Com base nas análises feitas até este momento, leio o PNAIC também como tentativa de estabelecer uma homogeneidade dos discursos, das práticas e das expectativas do que venha ser a alfabetização nacional.

Em um sentido estrito, alfabetização seria o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do ciclo de alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas (BRASIL, 2013b, p. 27).

Tradicionalmente, o currículo se constitui como o caminho fixo para adquirir o resultado desejado; nessa perspectiva encontramos a estrutura definida por Tyler: objetivos/experiências de aprendizagem/avaliação, que talvez ainda seja a mais utilizada. A necessidade de articulação vertical e horizontal das atividades também tem se configurado como uma preocupação importante. “Tyler trata a informação que a avaliação fornece a alunos e pais sobre o seu desempenho como um uso acessório dela” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 49)

Se os objetivos comportamentais de Tyler respondiam, entre outras, às demandas de uma industrialização em ascensão, as competências tal como aparecem nas recentes políticas curriculares respondem a uma demanda por trabalhadores polivalentes para um mercado em constante transição. São, portanto, outra e a mesma coisa. Vão no esteio da racionalidade tyleriana (e eficientista) ao estabelecerem para a escola a função de preparar para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, dela se afastam propondo competências gerais, na medida em que as necessidades desse mercado não mais podem ser precisadas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 57).

Não percebo uma reedição propriamente dita da racionalidade tyleriana, mas uma tradição que vem se deslocando no tempo e no espaço de forma suplementada e se faz presente hoje nas políticas curriculares pelas medidas que, de certa forma, tendem a controlar o currículo e suas produções, principalmente no que tange às competências e habilidades expostas pelos direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização, por exemplo. Penso, assim como as autoras, que há sentidos voltados para a competência construídos nessa racionalidade que se hibridizam ao longo não apenas do tempo e do espaço, mas também das demandas que

movimentam a produção política curricular. Tais sentidos que visam determinadas competências são fortemente marcados pela avaliação.

A tentativa de fidedignidade proposta pela ANA, por exemplo, se aproxima dessa racionalidade quando fala da importância de a avaliação ser fiel ao “averiguar” se os objetivos determinados e esperados foram alcançados. Nesse sentido, a avaliação tem a intenção de “medir” o processo de desenvolvimento do aluno no período de início ao término das experiências de aprendizagens previstas, e só assim é possível identificar as modificações que aconteceram. Essa mensuração é possível mediante algumas atividades que se repetem a cada ano (inclusive na ANA) e com as fichas de acompanhamento que são previamente produzidas e estabelecidas para os três anos do ciclo.

Mas, ainda assim, penso como Rodrigues (2017) e entendo que “ao quantificar pelas avaliações externas, os resultados são fechados momentaneamente, pois o processo é contínuo e a aprendizagem não encerra no momento da prova nem se limita ao que é cobrado nela” (p. 68). O controle, a regulação do ensino, da aprendizagem e a preparação para um momento posterior que a avaliação promove é o que me chama a atenção no papel formativo da avaliação no PNAIC e na sua concretização na ANA. Nesse movimento, é fundamental considerar as avaliações externas como importantes instrumentos para a verificação do alcance das metas de desempenho (BRASIL, 2016c, p. 10).

Dessa maneira, penso que, por mais que tenha se mostrado a mim num primeiro momento uma disputa de sentidos em torno da significação da avaliação na cadeia discursiva do PNAIC, ela se desfaz na medida em que ambos os discursos – formação e monitoramento – se fundem na articulação do significante vazio, que a é a meta da alfabetização na idade certa. Tal meta signifixa a avaliação vivenciada no pacto para a avaliação que será vivida com a ANA.

Nesse sentido, é preciso tomar cuidado com atividades, testes e provas que tenham a função de exame e são utilizados como instrumentos para uma avaliação da aprendizagem, pois, embora tenham a intenção de avaliar o processo de ensino-aprendizagem, numa tentativa sempre fraturada de compreender o que já foi aprendido e o que precisa ser aprofundado e melhorar o que está sendo ensinado, pode vir a se materializar também como mecanismo regulador.

A educação, como processo formativo, está sendo reduzida a aprendizagem nas teses dos reformadores empresariais. Não sabendo como lidar com a educação (uma relação ampla entre educandos e educadores), eles a reduziram a aprendizagem (um resultado do aluno, medido pelo seu desempenho em testes de habilidades e competências). Com essa redução, a

noção de qualidade fica igualmente reduzida à pontuação que o aluno obtém. Toda a complexidade e riqueza da ação educativa desaparece e com isso as soluções mágicas e as receitas tomam lugar da boa educação (Blog do Freitas - [Ensinar para o teste não é educar](#), 2015).

Logo, a avaliação como discurso político sempre em disputa busca definir sentidos; no caso da minha pesquisa, sentidos para a alfabetização, fortalecendo o controle atrelado à avaliação do desempenho dos estudantes, em detrimento, muitas vezes, do processo que a avaliação permanente e formativa valoriza e que por vezes é o discurso no PNAIC e professores, ainda que avaliar se todos estão aprendendo é o grande mote do exame nacional da alfabetização – ANA.

#### 4.2 O *im*Pacto da ANA: a alfabetização plena no horizonte da avaliação nacional

Para dialogar com tal defesa da ANA, trago novamente trechos da entrevista com o então secretário de Educação do MEC, Cesar Callegari, para a revista *Magistério*. Faço uso dessa fala porque acho interessante como ele aborda a avaliação no PNAIC e como a relaciona diretamente a uma avaliação externa.

**Magistério** – *E como são os processos de avaliação no PNAIC?*

**Secretário** – No mesmo contexto em que se deu o PNAIC, uma das obras mais importantes da Federação Brasileira no que tange à educação, construímos também um conjunto de acompanhamentos como a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização, além de vários outros instrumentos que os educadores já vinham utilizando, como é o caso da Provinha Brasil, um instrumento endógeno, interno à própria escola e às redes, de tal maneira que seja instrumento para atacar os problemas no momento em que eles acontecem. É uma avaliação para a aprendizagem, como gostamos de dizer, ou seja, uma avaliação processual, e não uma avaliação externa, que frequentemente demora muito a chegar e muitas vezes é tão genérica que não diz respeito à vida e às condições de ensino e de aprendizagem das crianças e dos seus educadores (*MAGISTÉRIO*, 2014, p. 9).

Ainda que o secretário entenda que a ANA não seja uma avaliação externa, é assim que ela se configura, sendo criada em função do próprio PNAIC. Repetindo, trata-se de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aplicada pelo Inep” (Art. 9º, inciso IV da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012). Segundo o documento de referência da ANA, é no contexto de enfrentamento dos desafios educacionais que rondam a alfabetização que a ANA se instaura. Além atestar a

aquisição de saberes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do ciclo de alfabetização, espera-se também avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos indispensáveis no processo de aprendizagem. Dessa maneira, a ANA procura verificar dados relativos às condições de oferta e ao nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática.

Assim, a ideia que o documento traz é de que o professor tenha autonomia para planejar seus instrumentos de avaliação tendo o que se pretende verificar, “da mesma forma, os gestores de políticas educacionais brasileiras, ao propor instrumentos de avaliação em larga escala (ANA, Prova Brasil, Enem, Enade), devem saber os limites e as possibilidades de cada um deles, de acordo com as suas especificidades” (p. 49). Chama a atenção ainda para o cuidado necessário com os resultados e as interpretações deles, numa tentativa de fugir de possíveis culpabilizações.

A implementação de sistemas de avaliação em larga escala – que deveriam ter a finalidade de qualificar as decisões dos gestores educacionais –, quando direciona as políticas públicas em educação de forma equivocada, tem permitido um movimento acentuado de *responsabilização* e *culpabilização* das escolas e dos professores pelos resultados negativos. Não é essa a finalidade de uma avaliação que tenha caráter diagnóstico, mediador e qualitativo. Os efeitos dessa *culpabilização* induzem o *ranking* de instituições, promovendo atitudes de *premiação* ou *punição*. Essa postura caminha na direção contrária dos pressupostos que estão sendo defendidos aqui (BRASIL, 2015c, p. 46).

Esses discursos que transitam entre a preocupação com a avaliação da aprendizagem e as avaliações de larga escala não apenas constituem o PNAIC como também o contexto teórico brasileiro da avaliação. Tenho então, com base nesses pressupostos sobre avaliação, construído na tese o entendimento de que a demanda pela qualidade na alfabetização faz com que esses discursos se cruzem – avaliação da aprendizagem e avaliação de testagem –, perspectivas por vezes contraditórias entre si, mas que, a meu ver, compõem o PNAIC e se ligam via ANA.

A avaliação tem se tornado um instrumento que está ligado à melhoria da educação; sua centralidade está em mensurar e garantir a qualidade. “Assim, a atual política avaliativa vem se legitimando por meio de uma política curricular calcada numa perspectiva de qualidade pela homogeneidade” (MENDES, 2014, p. 28). A preocupação da autora é com a perda da avaliação da aprendizagem dentro de um contexto de exame nacional, e eu compartilho essa angústia.

Assim como a autora, acredito que o foco não é exclusivamente o resultado final, mas toda a relação no ensino-aprendizagem para identificar o que se aprendeu e quais foram as dificuldades para pensar o ensino a partir disso. Mas, a partir das análises que venho fazendo sobre o PNAIC e suas ações, creio que essa preocupação perde espaço quando a cobrança da ANA chega.

Em 2013, o Ministério da Educação publicará um edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças, considerando os resultados aferidos nas avaliações (BRASIL, 2012e, p. 19).

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), embora já tenha sido mencionada desde o Capítulo 2, merece maiores explicações e destaques sobre sua construção devido ao uso que farei de sua análise a partir de agora. A ANA é uma avaliação externa que tem como principal objetivo medir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, segundo informações do seu *site* via Inep<sup>60</sup>. Essa prova é um dos instrumentos usados pelo MEC para acompanhar a eficácia do Pacto, por isso é aplicada ao final do 3º ano. Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes em leitura, escrita e matemática, a ANA apresentou também, pelo menos em sua primeira edição, outras informações contextuais, tais como: indicadores de nível socioeconômico e formação docente da escola.

Segundo o *site* da avaliação e seu livro base, a ANA possui como principais objetivos:

1. Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do Ensino Fundamental;
2. Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
3. Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>).

Dessa forma, a ANA, sendo uma avaliação externa, reúne testes de desempenho que se dividem entre Matemática e Língua Portuguesa. Os testes destinados a aferir os níveis de leitura e escrita são compostos por vinte questões – dezessete itens objetivos de múltipla escolha e três itens de produção escrita. No teste de Matemática, são vinte itens objetivos de múltipla escolha. Estamos falando, então, de uma prova com quarenta questões que são divididas em dois dias, um para a Língua Portuguesa e outro para a Matemática. Além desses

---

<sup>60</sup> <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>

testes destinados aos alunos, a ANA inclui ainda “questionários para professores e gestores que devem ser respondidos *online*. O foco desses questionários é coletar informações sobre condições de infraestrutura, formação de professores, gestão escolar, organização do trabalho pedagógico, entre outras temáticas” (*site Todos pela Educação*<sup>61</sup>).

Com esse contexto, penso que a ANA tenta apresentar uma imagem convincente de qualidade, visto que é uma avaliação externa, um exame nacional que tenta retratar a situação da alfabetização no país em cada ano em que é aplicada, ainda que ao mesmo tempo “denuncie o fato de ser apenas uma imagem, um instrumento que não a garante” (MENDES, 2014, p. 20). Mantendo o diálogo com Mendes (2014), acredito que temos uma prática curricular contestada e atravessada continuamente por um modelo de avaliação – falando especificamente das avaliações em larga escala – que sitia de certa forma a autonomia docente e até mesmo escolar, na medida em que se tem claramente uma tentativa de fixação de significação acerca da alfabetização, por exemplo, ainda que seja impossível. “A marca de uma ausência de autonomia, já que a mesma está sitiada, pela avaliação que estabelece ordem e delimita fronteiras, separa o legítimo do ilegítimo e dá autenticidade ao currículo” (p. 19).

No estudo desta tese, penso que a autonomia docente é ameaçada por uma produção curricular endossada pela avaliação, visto que ambos – PNAIC e ANA – delimitam maneiras de ser e estar alfabetizado. Assim, a falta constitutiva da política curricular do PNAIC – qualidade na alfabetização – produz a demanda de uma alfabetização plena que, além de provocar a perda de autonomia via avaliação, mantém na fantasia do controle a busca por uma presença, ainda que esta nunca se dê, pois todos os sinais apontam para a sua ausência.

Vale destacar, nesse sentido, que, embora não tenha sido esse o foco central de minha tese, ao me deparar com o que aparecia sobre o PNAIC em documentos e materiais oficiais, na mídia e, principalmente, em espaços de trocas entre os professores (seminários, eventos e espaços *online*), ficou evidente para mim que tal produção curricular, embora lançasse mão de estratégias para fixar sentidos e práticas, não o fez integralmente, visto que se trata de uma produção político-curricular, de formação e avaliação que é também, em minha interpretação e análise, uma produção discursiva. Estou operando com o entendimento de currículo como enunciação, vivência e produção contínua que disputa para decidir o que é ser e estar alfabetizado. Assim, se faz impossível pensar na perda da autonomia docente via ANA, por exemplo, o que não significa pensar que esta não fosse uma de suas intenções.

---

<sup>61</sup> Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiqN3HvJjXAhWLjpAKHY15ApwQFgg2MAA&url=http%3A%2F%2Fwww.todospelaeducacao.org.br%2Freportagens-tpe%2F30848%2Fperguntas-e-respostas-o-que-e-a-ana&usq=AOvVaw0CxuNjyUIZBrrvsD3F6E9T>, acessado em julho de 2017.

No *site* do Compromisso Todos pela Educação encontramos perguntas e respostas<sup>62</sup> sobre a ANA que julgo interessante trazer, pois, ainda que seja uma publicação de julho de 2014, já apresentava o tom e a intenção de tal avaliação.

**Quem cria e aplica?**

A formulação do material e a aplicação da avaliação são de responsabilidade do Inep. É recomendado que um professor acompanhe a aplicação, mas não é obrigatório. Os itens (questões) das avaliações do Inep são construídos por acadêmicos que atendem às chamadas públicas abertas pelo órgão.

**Quem divulga e para que servem os resultados?**

Os resultados da ANA são compilados pelo Inep e serão divulgados por instituição de ensino, município e unidade federativa. Para facilitar a interpretação dos resultados, os dados serão divulgados por nível de aprendizado (quatro níveis estabelecidos pelo Inep), nível socioeconômico e capacitação docente.

**Os resultados da ANA compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)?**

Não. A avaliação é um diagnóstico da aprendizagem apenas das crianças no ciclo de alfabetização.

**Qual a diferença entre Provinha Brasil, ANA e Prova ABC?**

(...) A ANA é uma avaliação externa, isto é, uma prova aplicada por agentes externos à rede escolar – no caso, o Inep, que também recolhe e divulga os dados. A ANA é censitária e avalia habilidades em leitura, escrita e matemática. É aplicada no 3º ano do Ensino Fundamental e os resultados são analisados e publicados pelo Inep. Esse modelo permite que se avalie o sistema escolar como um todo. *Serve, portanto, para pautar a definição de políticas públicas que busquem a melhoria da alfabetização.* (*site* Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30848/perguntas-e-respostas-o-que-e-a-ana/>, acessado em julho de 2017).

Sendo então a ANA uma avaliação censitária que é aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental em escola pública que possui acordo assumido com o PNAIC, ela “serve, portanto, para pautar a definição de políticas públicas que busquem a melhoria da alfabetização”. Dessa maneira, com seus resultados, “espera-se que as redes de ensino e o governo estabeleçam estratégias de melhoria nos processos educacionais, visando o ciclo de alfabetização”.

Segundo os materiais da ANA, essas estratégias de melhoria serão pensadas levando em consideração tais resultados, e para tanto as escolas têm acesso a um Boletim Escolar com os resultados finais disponibilizados pelo Inep, além de um Painel Educacional, uma ferramenta ainda não presente nas avaliações externas do país, que apresenta informações gerais e contextuais do cenário educacional das unidades da Federação e dos municípios brasileiros, o que a meu ver é mais um mecanismo de monitoramento do direito à educação.

---

<sup>62</sup> Trouxe aqui apenas algumas das perguntas e respostas existentes no site.

Não tive acesso ao Boletim Escolar<sup>63</sup>, mas o Painel Educacional de cada estado e município se encontram no *site* do Inep<sup>64</sup> e serão apresentados mais à frente. Sendo assim, entendo a divulgação dos resultados da ANA como mais uma estratégia de controle da política que pretende uma alfabetização nacional; por isso trago a partir de agora um breve histórico dos resultados desde 2014, pois julgo importante para o desenho que ela faz da alfabetização esperada.

#### 4.2.1 A ANA e seus resultados: quando a avaliação conduz e determina a alfabetização

Por causa da pressão que resultados de avaliações externas exercem sobre as escolas, o que está definindo o currículo no Brasil são elas, o que é absolutamente inadequado pedagogicamente. Os professores passam a ensinar só aquilo que as avaliações externas medem, que é apenas uma pequena e parcial amostra daquilo que as crianças precisam desenvolver e aprender.

*Soares, 2013, p. 12.*

A primeira ANA ocorreu no ano de 2013, e a discussão sobre sua implantação e resultados, a meu ver, se faz importante para olharmos os caminhos traçados no projeto curricular e de formação de professores. Os primeiros resultados foram divulgados em setembro de 2014 e tiveram como objetivo planejar ações junto aos municípios, bem como definir a metodologia específica para atender à demanda de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2014c). Os resultados não foram tão favoráveis, segundo o que foi divulgado na mídia em geral, mas possibilitaram o monitoramento da meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano em 2024. Os dados de 2013 não foram divulgados na íntegra – apenas as médias de leitura e

---

<sup>63</sup> No site encontramos dois vídeos para auxiliar na análise do boletim escolar e na interpretação pedagógica da escala da ANA.

<sup>64</sup> Disponível em: [http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2fshared%2fIntegr%C3%A7%C3%A3o%2f\\_portal%2fPainel%20Municipal&Done=Dashboard%26PortalPath%3d%252fshared%252fIntegra%25c3%25a7%25c3%25a3o%252f\\_portal%252fPainel%2520Educacional%26Page%3dpage%25201%26ViewState%3d9d57m74gitt881bneq1djka2gu](http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2fshared%2fIntegr%C3%A7%C3%A3o%2f_portal%2fPainel%20Municipal&Done=Dashboard%26PortalPath%3d%252fshared%252fIntegra%25c3%25a7%25c3%25a3o%252f_portal%252fPainel%2520Educacional%26Page%3dpage%25201%26ViewState%3d9d57m74gitt881bneq1djka2gu)

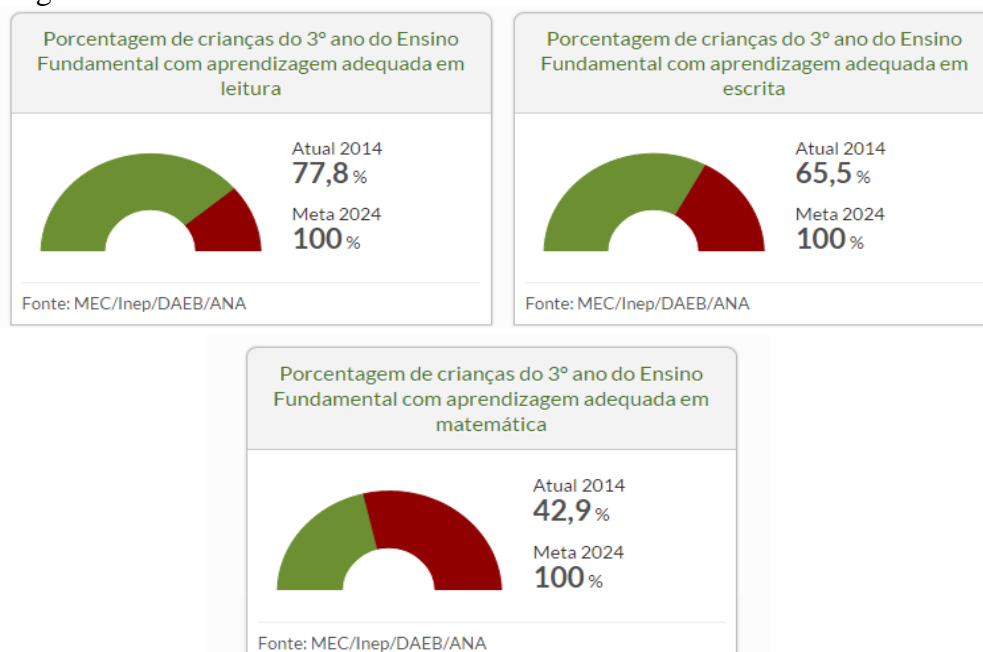


matemática por nível, e o MEC afirmou, segundo o *site* Todos pela Educação, que a aplicação de 2013 serviu de “teste do instrumento”.

A segunda edição da ANA aconteceu em 2014; trouxe resultados melhores, segundo o *site* do MEC. Tais resultados indicaram<sup>65</sup> que 77,8% das crianças possuíam nível adequado de leitura. Esse percentual é a soma dos 34% que se encontravam no nível 2, dos 32,6% no nível 3 e dos 11,2% no nível 4. Complementarmente, 22,2% das crianças estavam no nível 1 de proficiência em leitura. O resultado de 2014 também mostrou que a porcentagem com nível adequado em leitura é superior aos indicadores de proficiência em escrita e matemática. Foi divulgado no mesmo ano um relatório que faz a comparação entre os anos de 2013 e 2014 e mostra também como tais níveis foram quantificados.

Faço uso, novamente, dos gráficos disponibilizados no observatório do PNE, mas, diferentemente dos gráficos apresentados no Capítulo 2, estes são referentes ao ano de 2014, ou seja, uma versão mais atualizada do impacto do PNAIC na educação avaliado pela ANA. Em 2012 tínhamos 44,5% e 30,1% de aprendizagem adequada em leitura e escrita<sup>66</sup>, respectivamente. Em 2014, os números são 77,8% e 65,5% em leitura e escrita. Embora longe da meta de 100%, há uma melhora dos resultados.

Figura 27 - Observatório do PNE com os resultados da ANA de 2014



<sup>65</sup> Os elaborados pelo Todos Pela Educação fez uso dos critérios do INEP/MEC, segundo o qual os níveis 2, 3 e 4 de proficiência em Leitura abrangem os alunos com aprendizado adequado,num total de quatro níveis.

<sup>66</sup> No observatório também há a porcentagem da aprendizagem em Matemática, mas como esta não é foco dessa tese, não discutirei com tais resultados.

Em 2015 houve uma moção das universidades envolvidas no PNAIC que resultou numa carta aberta divulgada na Anped<sup>67</sup> onde havia a defesa do PNAIC, em detrimento da ANA, visto que seus resultados estavam sendo usados para a discussão acerca da não eficiência de tal política. Dessa maneira, o fórum das universidades públicas participantes do PNAIC prestou esclarecimentos sobre o funcionamento e insuficiência de tal avaliação, principalmente a partir da divulgação dos resultados da ANA.

A apresentação dos resultados da ANA é feita agrupando-se as notas por intervalos. No caso da leitura, a ANA trabalha com metodologia de múltipla escolha e com habilidades que podem ser medidas com essa metodologia, deixando de fora outras habilidades também importantes, mas que não podem ser avaliadas por meio de questões de múltipla escolha.

São propostos quatro níveis de leitura. O primeiro nível é composto tanto por estudantes que não conseguem ler palavras, quanto pelos que conseguem ler palavras, mas não conseguem ler textos.

A junção desses dois perfis em um só nível dificulta o debate sobre o diagnóstico feito, pois tradicionalmente as crianças que sabem ler e escrever palavras são consideradas alfabetizadas. Assim, em uma perspectiva tradicional, no nível 1 estariam as crianças não alfabetizadas e as alfabetizadas. Muitas propostas de alfabetização, sobretudo centradas na memorização de letras, fonemas e sílabas, apresentam tal concepção. No entanto, no PNAIC, é utilizada uma concepção de alfabetização que só considera a criança alfabetizada quando ela é capaz de ler textos.

Desse modo, no PNAIC teríamos como nível mínimo esperado o nível 2, em que as crianças são capazes de ler textos curtos, identificando informações e reconhecendo as finalidades dos textos. Os dados da ANA, portanto, não podem ainda ser usados para uma avaliação de avanços, ou não, no processo educativo, embora sinalize que ainda temos muito que fazer para garantir uma alfabetização plena a todas as crianças. Estamos com mais de 20% das crianças brasileiras terminando o ciclo de alfabetização sem conseguir ler e escrever textos. É preciso energia concentrada para que os direitos dessas crianças sejam garantidos e que as demais crianças alcancem níveis cada vez mais ampliados de domínio da leitura e da escrita. As reflexões acima sobre os resultados da ANA ajudam a entender que não é possível, neste momento, fazer relação direta entre o que foi encontrado e o que vem sendo desenvolvido no âmbito do PNAIC. Sem dúvidas, ainda há muito a ser conquistado para que se garanta o direito a uma alfabetização plena de todos os brasileiros. O PNAIC, com certeza, tem muito a contribuir. Qualquer política de formação de professores precisa de tempo para consolidar práticas e aprofundar conhecimentos. Os problemas educacionais brasileiros são resultado de uma longa história de descaso. Não se pode atribuir possíveis resultados negativos a políticas recentes. Qualquer interrupção na rede de trabalho que se formou pode colocar em risco o

---

<sup>67</sup> Assinaram a carta as seguintes universidades: Universidade de Brasília; Universidade do Estado da Bahia; Universidade do Estado de Minas Gerais; Universidade Estadual de Campinas; Universidade Estadual de Maringá; Universidade Estadual de Montes Claros; Universidade Estadual de Ponta Grossa; Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal de Alagoas; Universidade Federal de Goiás; Universidade Federal de Juiz de Fora; Universidade Federal de Mato Grosso; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal de Ouro Preto; Universidade Federal de Pelotas; Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal de Rondônia; Universidade Federal de Roraima; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Federal de São Carlos; Universidade Federal de Sergipe; Universidade Federal de Tocantins; Universidade Federal de Uberlândia; Universidade Federal do Acre; Universidade Federal do Amapá; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal do Maranhão; Universidade Federal do Oeste do Pará; Universidade Federal do Pará; Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal do Piauí; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

potencial transformador do PNAIC, que se estabeleceu como uma experiência bem-sucedida de regime de colaboração entre os entes federados e as universidades públicas (Carta aberta publicada na Anped, 2015).

Esse uso dos resultados da ANA para o qual a carta aberta chama atenção ajuda a problematizar a divulgação de possíveis fracassos que por vezes não evidenciam todo o processo de formação dos professores via PNAIC, mas principalmente o processo de alfabetização dos alunos envolvidos. Segundo a professora Elaine Constant (coordenadora do PNAIC-UFRJ), as universidades eram contra a ANA justamente pelo uso indevido de seus resultados.

Além do uso muitas vezes incompleto dos resultados, o Painel Educacional também é construído a partir também deles. Esse painel é a maneira pela qual os resultados da ANA são publicizados para aqueles que não estão dentro da escola e não têm acesso ao SisPacto<sup>68</sup>, como é o meu caso. Sendo assim, é por esse painel que minha pesquisa se aproxima dos dados.

No painel divulgado em 2016, além das informações da ANA, havia ainda os últimos resultados da Prova Brasil, a fim de fazer um panorama mais amplo. As principais informações disponibilizadas nesse Painel Educacional são: Trajetória, Contexto e Aprendizagem.

Trata-se de um painel que tem a intenção clara de monitoramento da Educação pública nos estados e seus municípios, o que se dá por meio de medições. Em relação à Trajetória, as medições levam em consideração a quantidade de matrículas de alunos que frequentam a escola, suas (re)provações e taxas de abandono. Para o Contexto, temos a medição do nível socioeconômico, que é classificado em: baixo, muito baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto, muito alto. Tais indicadores são calculados com base na escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos estudantes.

Entretanto, os indicadores e resultados que se fazem interessantes para esta tese são os que falam da aprendizagem especificamente, que são apresentados em uma escala de proficiência composta por níveis progressivos e cumulativos. Apesar de parecer estar diante de dados frios, esse instrumento chama a atenção em suas notas que “o processo de aquisição da escrita não ocorre em etapas lineares”. Vala destacar que os resultados finais da ANA que endossam a preocupação com a aprendizagem ficam disponíveis apenas para as escolas e podem ser analisados pelas equipes pedagógicas e suas gestões, além do Inep. Mas as porcentagens dos níveis de proficiência para leitura e escrita, assim como para matemática são

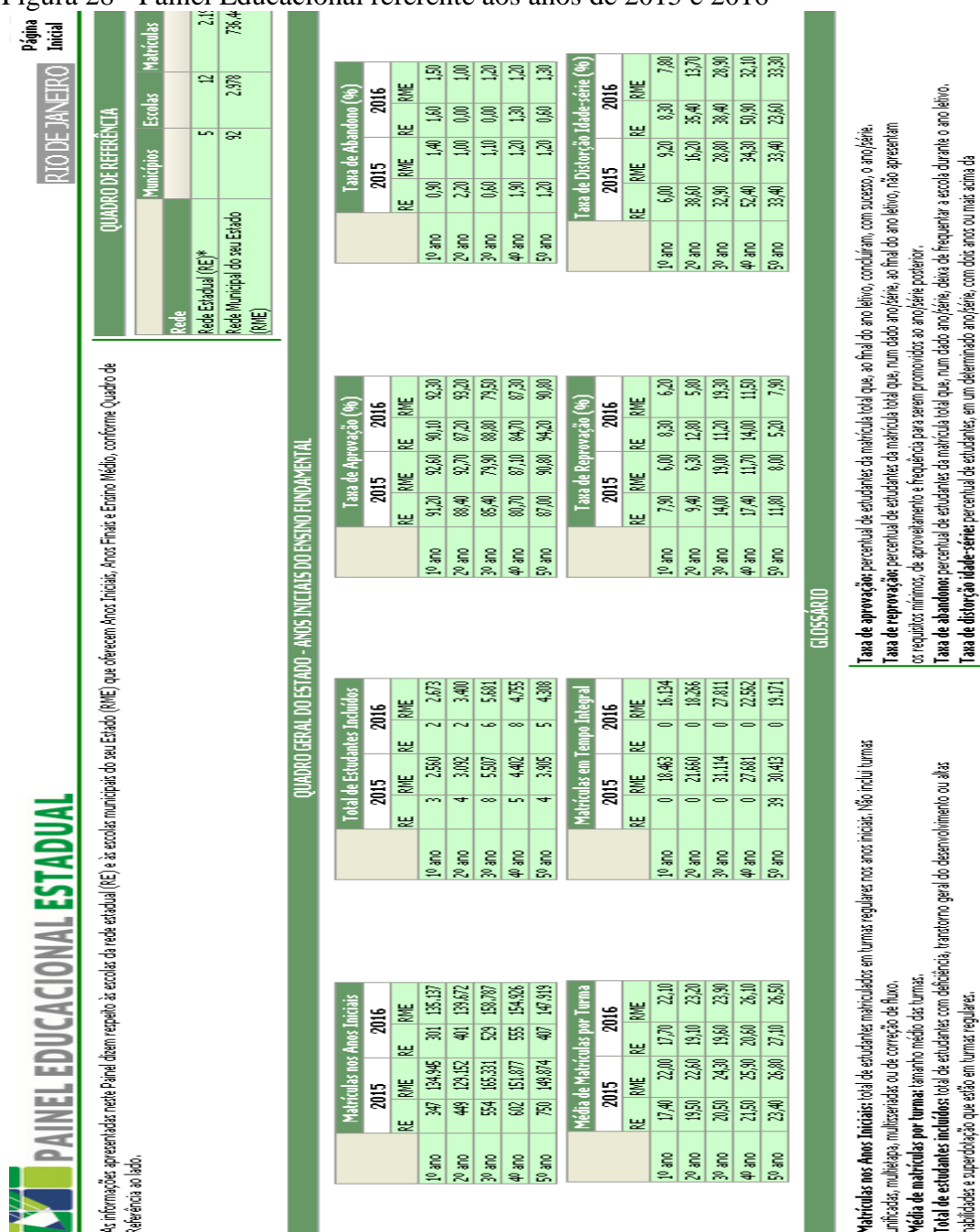
---

<sup>68</sup> Sistema pelo qual as escolas se cadastram no PNAIC e recebem informações sobre o mesmo.

acessíveis para domínio público via painéis educacionais, que se dividem pelos estados e seus municípios.

De acordo com o nível em que as crianças se encontram, conclui-se se estão ou não alfabetizadas.

Figura 28 - Painel Educacional referente aos anos de 2015 e 2016



Fonte: <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>

Vale destacar que com tais ferramentas, que vão além dos testes de desempenho, a ANA propõe fazer uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não,

para desenvolver esses saberes. Interessantes proposta e estratégia, mas confesso que não consegui perceber essa análise, uma vez que os resultados da ANA que são expostos se concentram, a meu ver, no desempenho dos alunos. Logo, não sei ao certo até que ponto tal panorama da situação educacional do país<sup>69</sup> se faz presente como problematização da própria política. De qualquer forma, optei por mostrar o Painel Educacional do Rio de Janeiro para termos uma ideia das informações que ele divulgou.

Além dos painéis, há também a divulgação de gráficos, que ficam disponíveis no *site* do Inep, no observatório do PNE, no próprio relatório da ANA 2016 e no material de divulgação da Política Nacional da Alfabetização, que será apresentado mais à frente.

Figura 29 - Diagnóstico ANA 2016 - material da Política Nacional da Alfabetização

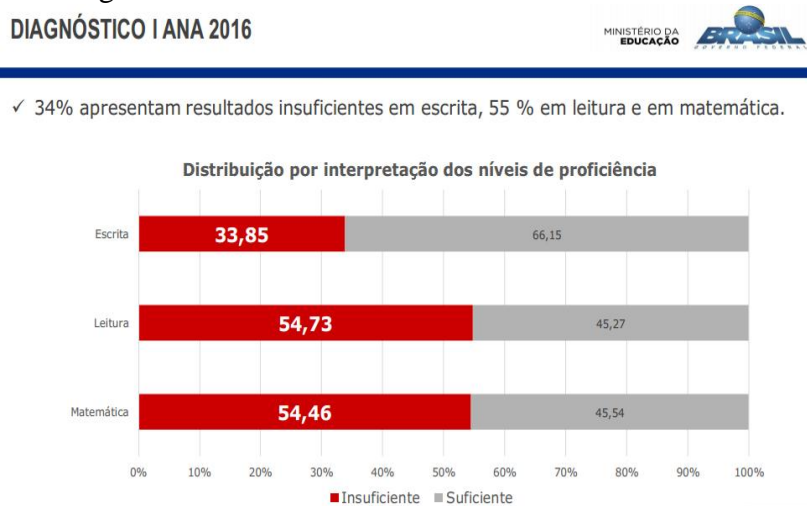
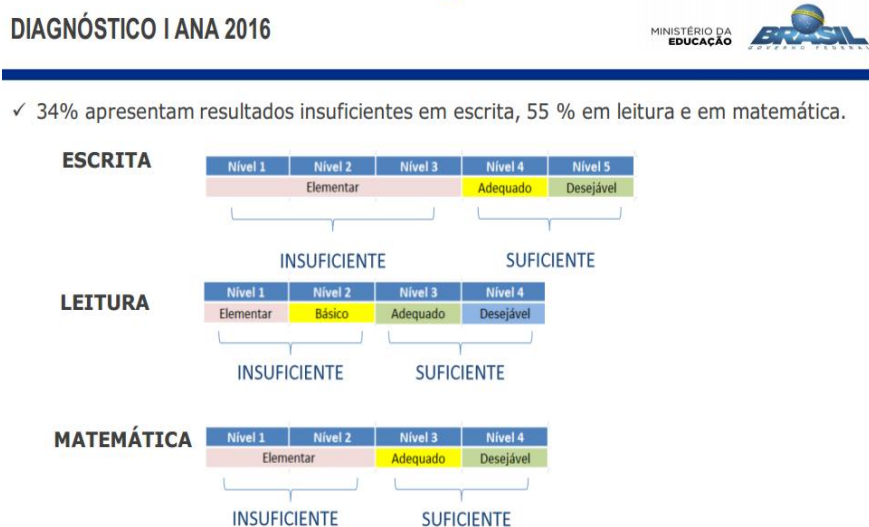


Figura 30 - Diagnóstico ANA 2016 - material da Política Nacional da Alfabetização



<sup>69</sup> Como já mencionado, são aplicados questionários que buscam aferir informações sobre as condições de infraestrutura; formação de professores; gestão da unidade escolar; organização do trabalho pedagógico, entre outras.

Com base nesses níveis de aprendizagem e sua divulgação é que, a meu ver, os discursos de falta de qualidade na alfabetização vão se construindo. Como exemplo disso, chamo a atenção para a evidência que é dada aos possíveis fracassos escolares que passam a ser atrelados a uma alfabetização precária e que parece não levar em consideração os outros aspectos que compõem o Painel Educacional. Sendo assim, trago algumas chamadas de notícias que reforçam essa prática.

Figura 31 - Reportagem publicada no *site* G1

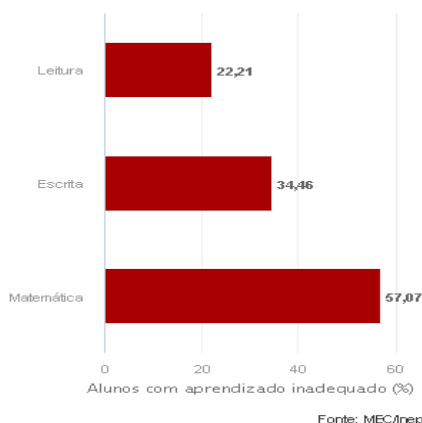
17/09/2015 16h00 - Atualizado em 18/09/2015 10h44

## Uma em cada cinco crianças de oito anos não sabe ler frases, diz MEC

Governo divulga os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização 2014. Exame mede proficiência em leitura, escrita e matemática.

### Avaliação de Alfabetização 2014

Veja a porcentagem de alunos de oito anos que, segundo o MEC, têm aprendizado inadequado



alunos avaliados na ANA.

Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/nao-sao-historias-de-sucesso-diz-ministro-sobre-dados-de-alfabetizacao.html>

De acordo com o resultado da avaliação, 56,17% dos alunos só conseguem, no máximo, localizar uma informação explícita em textos mais compridos se ela estiver na primeira linha.

A avaliação do MEC mede o conhecimento destes estudantes em diferentes níveis de três áreas: leitura, escrita e matemática. A divulgação dos resultados é feita de acordo com o número de crianças em cada um desses níveis.

Em entrevista coletiva na tarde desta quinta, o ministro da Educação, **Renato Janine Ribeiro**, afirmou que o MEC trabalha com níveis de aprendizado adequado ou inadequado de maneira distinta em cada uma das três escalas. Segundo ele, na escala de leitura, é considerado inadequado apenas o nível 1, onde estão 22,21% das crianças. Em escrita, do nível 1 ao 3 os estudantes demonstram que não aprenderam o esperado. É o caso de 34,46% das crianças. Já em matemática, são considerados níveis insuficientes de aprendizado o 1 e o 2, onde estão 57,07% dos

Figura 32 - Reportagem no jornal *O Globo*, de 26/10/2017

## 'Catástrofe nacional', dizem especialistas sobre resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização

Segundo dados do MEC, mais da metade dos alunos do 3º tem nível insuficiente em leitura e matemática

Fonte: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/catastrofe-nacional-dizem-especialistas-sobre-resultados-da-avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-21991860>

Com esse contexto, as avaliações externas, ao medir os níveis de alfabetização e letramento, por exemplo, se comprometem de forma tensa a medir se a alfabetização de crianças de oito anos de idade está plena ou não. Digo tensa porque, com o aparato teórico que venho apresentando, essa medição será sempre precária, mas os rumos que seus resultados podem vir a tomar podem vir a significar um entendimento para alfabetização que, por mais incompleto que seja, movimentará tal política. Nesse sentido, penso que esse tipo de tratamento para com os dados construídos a partir da ANA reforça, por exemplo, o discurso sobre a antecipação da alfabetização, na terceira versão da BNCC. Embora tal política e seus discursos não sejam desenvolvidos aqui, é interessante observar como essa estratégia mobiliza e movimenta um currículo nacional para a alfabetização.

Segundo a ministra da Educação interina, Maria Helena Guimarães de Castro, os resultados mostram o insucesso de políticas adotadas anteriormente, a exemplo do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Maria Helena afirmou que os resultados da ANA justificam o posicionamento do MEC em antecipar a alfabetização para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento está em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE) e prevê, seguindo o Plano Nacional de Educação (PNE), que o aluno deve estar alfabetizado no 3º ano (trecho da matéria disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mais-da-metade-dos-alunos-do-3-ano-do-fundamental-tem-nivel-insuficiente-em-provas-de-leitura-matematica-21989592#ixzz4x1f0KKuF>).

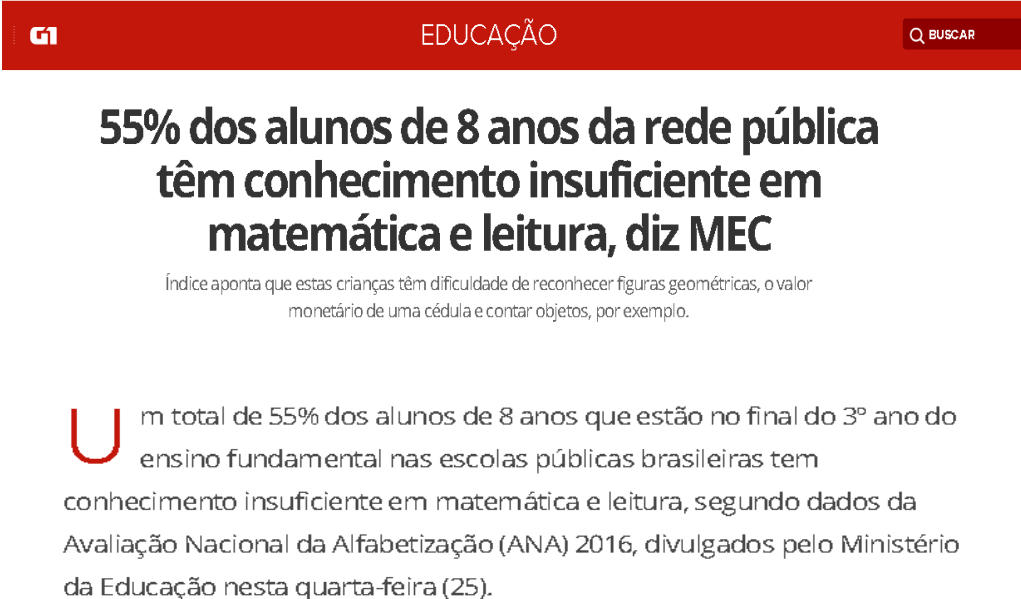
Em entrevista ao *Globo*, na semana passada, a presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Maria Inês Fini, já havia declarado que o MEC iria "brigar por isso" na discussão sobre a BNCC. Corroborando essa posição, a pasta anunciou também nesta quarta-feira que irá antecipar a Avaliação Nacional de Alfabetização, que passará a ser feita no 2º ano e não mais no 3º. (Trecho da matéria disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/catastrofe-nacional-dizem-especialistas-sobre-resultados-da-avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-21991860>. Acesso em 27 de outubro de 2017).

Apesar da posição do MEC com os resultados fora do esperado, das notícias sensacionalistas e de seus desdobramentos em relação ao retrato de um resultado negativo da alfabetização do país “conhecido” a partir da ANA, não há abalo nem enfraquecimento, a meu ver, da demanda pelo exame, pois, ainda que ele evidencie os fracassos da política, é parte constitutiva e necessária para que tal política permaneça existindo.

Essa movimentação constante da política, essa disputa incessante por uma hegemonia impossível acerca da idade certa da alfabetização, por exemplo, traz à tona novamente a necessidade de controle do que pode vir a ser significado como alfabetização por professores, estudantes e programas de formação. Esse controle do significado de alfabetização parece ser o caminho da qualidade que as políticas atuais de centralização curricular desenham e

defendem. Mas, concomitantemente com a garantia de uma qualidade (entre tantas), também reduz a escola e seu papel social, pois produz um discurso de fracasso escolar que gera essa necessidade de controle num constante ciclo vicioso. Assim, “conserva-se a generalização, que facilita que ideias como qualidade, equidade e eficiência, estruturantes do sistema de exames standardizados, recebam significados diversos, segundo os contextos em que são enunciadas” (ESTEBAN; FETNZER, 2015, p. 79).

Figura 33 - Reportagem do *site* G1, acessado em 25/10/2017



**55% dos alunos de 8 anos da rede pública têm conhecimento insuficiente em matemática e leitura, diz MEC**

Índice aponta que estas crianças têm dificuldade de reconhecer figuras geométricas, o valor monetário de uma cédula e contar objetos, por exemplo.

**U**m total de 55% dos alunos de 8 anos que estão no final do 3º ano do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras tem conhecimento insuficiente em matemática e leitura, segundo dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2016, divulgados pelo Ministério da Educação nesta quarta-feira (25).

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mais-da-metade-dos-alunos-de-8-anos-da-rede-publica-tem-conhecimento-insuficiente-em-matematica-e-leitura-diz-mec.ghtml>

Segundo a chamada da notícia do G1 e a notícia divulgada no *site* do MEC em 25 de outubro de 2017, os resultados da ANA de 2016 revelaram que 54,73% dos estudantes acima dos oito anos, faixa etária de 90% dos avaliados (ainda que a prova seja aplicada no 3º ano), permanecem em níveis insuficientes de Leitura. Com essa porcentagem, os alunos se encontram nos níveis 1 e 2 (elementares). Ainda segundo o MEC, na avaliação realizada em 2014 esse percentual era de 56,1%. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em Leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8.

Dessa maneira, “De acordo com a ANA, os níveis de alfabetização dos brasileiros em 2016 são praticamente os mesmos que em 2014. O desempenho dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental matriculados nas escolas públicas permaneceu estatisticamente estagnado na avaliação durante esse período” (*site* do MEC). Com a divulgação desses



resultados, o MEC anunciou então (no mesmo dia) a criação da Política Nacional da Alfabetização, que, segundo informações ainda preliminares do *site*, será um conjunto de iniciativas que envolverão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação de professores, o protagonismo das redes e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além do Programa Mais Alfabetização. Este último será mais um programa que vai abraçar as ações de formação, gestão e material para a alfabetização. A meu ver, parece ser um PNAIC reorganizado. Com apoio para o professor assistente e formação continuada, “a principal iniciativa da Política Nacional de Alfabetização é um programa de apoio aos estados e municípios, às turmas do primeiro e segundo anos, com materiais didáticos de apoio, de acordo com a escolha dos estados e municípios”, explicou a ministra substituta do MEC, Maria Helena Guimarães.

Apesar de não dar conta, nesta tese, dessas políticas outras que se aproximam, chamo a atenção, com a breve apresentação da Política Nacional de Alfabetização, para o uso que se faz dos resultados não satisfatórios da ANA. Não é possível afirmar que tal nova política venha em decorrência apenas dos maus resultados, mas sua divulgação se vale desses resultados ruins para ganhar força na divulgação e até mesmo no discurso de sua necessidade para a garantia do direito à aprendizagem e alfabetização, como podemos ver na notícia: “Com o objetivo de combater a estagnação dos baixos índices registrados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), o Ministério da Educação lançou, nesta quarta-feira, 25, a Política Nacional de Alfabetização” (*site* G1).

Porém, penso que, para que todos tenham o direito à aprendizagem, não é preciso significar uma educação única ou comum. O discurso do comum a todos endossa uma lógica de homogeneização em prol da democracia e da justiça social. Assistimos, assim, a um direito à aprendizagem virando dever de escolarização – alfabetizar-se até uma idade mínima exclusivamente com base em um modelo. A demanda do direito à aprendizagem vem atrelada ao direito ao conhecimento, que passa a ser uma escolha das políticas.

Dessa forma, a enunciação do PNAIC, como política prescritiva de currículo faz emergir da ANA “processos ambivalentes de um discurso hegemônico para avaliação” (MENDES, 2014) e para um currículo da alfabetização, uma vez que entendo os textos curriculares como compositores da política de avaliação. Percebo, mais uma vez, a busca pela qualidade, que passa a ser assegurada pelo currículo e mensurada pela avaliação. Assim, “o trabalho das políticas passa a ser detectar, definir e informar” o que falta para que o direito à aprendizagem – o direito à alfabetização – plena seja garantido (CUNHA, 2016, p. 116). Assim, a avaliação se revela como

“mecanismo de controle” dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos, e dos resultados escolares. O estabelecimento de uma avaliação nacional pressiona no sentido de homogeneização curricular, pois todos os alunos e alunas devem ter acesso a conteúdos iguais para que tenham “as mesmas oportunidades” num processo de avaliação padronizado. A dinâmica da sala de aula está limitada aos procedimentos que possam favorecer a produtividade (ESTEBAN, 2012, p. 12).

Para Esteban & Fetzner (2015), as avaliações em larga escala não dão conta de evidenciar os sucessos escolares que acontecem no cotidiano, por isso é necessário considerar que a grande exposição de resultados indesejáveis contribui para a invisibilidade de experiências positivas (p. 77), como também destacou uma das formadoras do PNAIC na fala que trouxe no início deste capítulo. Vivenciamos com a ANA uma ampliação de exames de larga escala aprofundando os mecanismos de controle. Dessa maneira, a avaliação da aprendizagem “é substituída pela mensuração daquilo que pode ser aferido por um teste de múltipla escolha aplicado em todo o território nacional, a crianças de aproximadamente oito anos” (p. 83).

Vale lembrar que a prova não mede o que concebe o sistema educativo, produção de conhecimento; como poderia então ser a chave para sua modificação ou melhora? Tem sido apenas elemento de uma política de regulação por pressão da prática docente, em que a pontuação nas provas adquire *status* de qualidade (MENDES, 2014, p. 90).

Há, segundo a autora, um aprisionamento curricular, pois os discursos das avaliações externas engessam a escola e definem o conteúdo escolar como treinamento da leitura, da escrita e do cálculo (p. 85). Apesar das tentativas de enquadramento e apagamento das diferenças, as enunciações híbridas do cotidiano escolar impossibilitam tal apagamento. Ao ser comum, ao tentar homogeneizar as ações, acaba por despolitizar a educação, pois não considera os contextos histórico, social e cultural, ainda que eles emirjam. Assim, a tentativa de garantia do direito à aprendizagem traz consigo entraves curriculares, uma vez que o conhecimento e a forma como é oferecido e avaliado são uma escolha *política* das políticas curriculares.

Com base nos apontamentos e no caminho teórico trilhado, vou desenhando um entendimento de que a fantasia pelo controle da significação do processo de ensino-aprendizagem liga currículo e avaliação, ainda que no jogo político as possibilidades de um sujeito subjetivado jamais sejam apanhadas pelo cálculo, pela testagem ou pela avaliação (CUNHA, 2016, p. 119). Concordo com a interpretação de que o sujeito e seu nível de alfabetização – para fazer uso dos termos do PNAIC – não podem ser apanhados via exame.

Sendo assim, a ANA não poderá ser reduzida a um instrumento para medir e classificar alunos, escolas e professores, mas deverá possibilitar a verificação das condições de aprendizagem da leitura, escrita e matemática no âmbito do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013b, p. 14).

Ainda que, em nome da justiça social, tenhamos a tentativa de garantia de conhecimento comum, o PNAIC garante apenas a escolarização, o direito ao acesso, mas não consegue garantir de fato a aprendizagem, uma vez que esta passa a ser mensurada pela avaliação externa, que não atende a todos em sua ineficiência.

Uma vez mais estamos imersos(as) na tensão entre continuidade e ruptura, que se traduz no dilema entre manter, com algumas reformas superficiais, a perspectiva quantitativa da avaliação ou redefinir o percurso no sentido de construir uma perspectiva verdadeiramente democrática de avaliação. Este dilema nos coloca diante da indagação: o que está efetivamente sendo privilegiado no atual debate sobre avaliação? (ESTEBAN, 2012, p. 11).

Com base na leitura da eficiência precária da avaliação ao analisar o processo de ensino-aprendizagem (RODRIGUES, 2017), apoio-me em Esteban para trazer mais uma problematização: como a avaliação externa, especificamente a ANA, está conduzindo o que está sendo de fato privilegiado no debate da alfabetização difundido pelo PNAIC? Em nome da qualidade da alfabetização, planos e projetos estão sendo elaborados e constituídos em forma de políticas públicas. Se o PNAIC é uma política que trava fechamentos para os sentidos de currículo da alfabetização, penso ser a ANA um dos mecanismos políticos de fechamento ou, pelo menos, uma estabilização dos entendimentos sobre alfabetização via avaliação. Nesse sentido, argumento que a avaliação no PNAIC e especificamente a ANA são mais um ponto discursivo que fixa sentidos em torno da alfabetização e, ao paralisar, movimenta a rede política na qual o Pacto se constitui. Com a intenção primeira de garantir o direito à alfabetização, tanto o PNAIC como a ANA se estruturam e caminham juntos apesar de suas divergências.

#### **4.3 ANA e o monitoramento do currículo do PNAIC**

Nesta última seção do capítulo, minha intenção é trazer o entrelaçamento entre PNAIC e ANA, que a meu ver produz como efeito o controle do trabalho pedagógico ou pelo menos sua tentativa. Como explorado no tópico anterior, a relação direta da ANA com o Saeb tem a

função primeira de monitorar o cumprimento das metas postas no PDE, ou seja, uma avaliação estandardizada que herda a centralidade no desempenho dos estudantes, que tenta garantir aquilo que é chamado de qualidade (p. 196). Mas além de possuir o desempenho como medidor da qualidade, busca-se ainda com a ANA “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012e).

Essa garantia da alfabetização como desejo último estabelece ainda uma relação direta entre ANA e PNAIC. Para Dickel (2016), a ANA, assim como outras avaliações de larga escala, é um sistema de *responsabilização docente*, o que a configura também como instrumento de monitoramento do currículo a ser implantado.

É sintomático do caráter da responsabilização implementada pela ANA, além do fato de se sustentar em testes de desempenho, a previsão de “medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo ao alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização” (...). Anuncia-se, com isso, não somente prêmios, mas também o seu inverso, as sanções, e a atividade do professor como foco problemático, já que o que se prioriza no instrumento utilizado são as aprendizagens, acumuladas pela criança ao longo daquele período (DICKEL, 2016, p. 197-198).

Logo, a ANA, como monitoramento, oferece um diagnóstico da alfabetização, pois traz um caráter indutor de um currículo específico, visto que está atrelada a um programa de formação de professores que possui emergências claras: melhoria nos desempenhos dos estudantes em relação à leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. Segundo a autora, o PNAIC tem a expectativa de responder a essa emergência por meio do controle do processo pedagógico.

Nesse sentido, em diálogo com Rodrigues (2017, p. 38), entendo a ANA como espaço de luta por significação e enunciação de sentidos que constituem a política curricular do PNAIC. Por isso, analisar a ANA e seus materiais observando as múltiplas disputas por significação de currículo e avaliação se fez indispensável. Vale destacar que, além dos materiais disponíveis na internet, faço uso também de minhas impressões como professora de uma turma que fez a ANA em 2014, além de impressões e incômodos sentidos quando estive na função de corretora da ANA nos anos de 2014 e 2016. Não posso aqui fazer uso das provas nem dos materiais que me foram disponibilizados no momento da correção<sup>70</sup>, mas posso empregar as interpretações que construí a partir delas.

---

<sup>70</sup> Na condição de corretora, tive acesso aos manuais de correção, às bases de referência, ao gabarito e a uma apostila que apresentava especificamente a relação ANA e PNAIC. Mas, ao aceitar ser corretora, assinei um

Segundo Cruz, Taveira e Souza,

o caderno oficial da ANA a concebe como um instrumento de diagnose da situação escolar dos alunos que estão saindo do 3º ano do ciclo de alfabetização. Há uma perspectiva de que esse instrumento avaliativo seja considerado enquanto diagnose porque propõe, além da verificação das aprendizagens, mudanças no ciclo de alfabetização, através dos índices gerados pelos resultados (2016, p. 197).

É interessante observar que, embora ambas as políticas – PNAIC e ANA – façam parte de um mesmo projeto educacional, elas possuem singularidades e disputas distintas. Ainda que haja consenso em relação à necessidade de melhoria na alfabetização e garantia do direito de aprendizagem, este se faz conflituoso. Tal interpretação é trazida também da TD, o que nos possibilita perceber que a hegemonia não existe em absoluto, é sempre precária. O fechamento, a significação explorada anteriormente é resultado de um consenso continuamente conflituoso, espaço para o dissenso e para que as diferenças possam se manifestar. Ele é “resultado temporário de uma hegemonia provisória, como estabilização do poder e (...) ele sempre acarreta alguma forma de exclusão” (MOUFFE, 2015, p. 21).

Nessa significação, nunca haverá conformidade, apenas posicionamentos no terreno da contingência que envolvem conflitos, negociação e disputas. Estamos falando de duas frentes curriculares que, a meu ver, entendem a alfabetização de formas distintas, o que impossibilita homogeneizar os resultados e tomá-los como padrão ou expectativa. Assim, com base em Mouffe, penso ser a relação entre o PNAIC e a ANA uma relação agonística, visto que ambos se comportam como adversários dentro de uma mesma cadeia política, mais ampla, dentro de uma busca por alfabetização adequada ou até hegemônica.

O agonismo é uma relação nós/eles, em que as partes conflitantes, embora reconhecendo que não existe nenhuma solução racional para o conflito, ainda assim reconhecem a legitimidade de seus oponentes. Eles são “adversários”, não inimigos. Isso quer dizer que, embora em conflito, eles se consideram pertencentes ao mesmo ente político, partilhando um mesmo espaço simbólico dentro do qual tem lugar o conflito (MOUFFE, 2015, p. 19).

O ponto em comum entre tais adversários é, então, a defesa de uma alfabetização específica, assim como de avaliação, pois, na medida em que são contraditórios entre si, também são complementares; por isso trata-se de uma relação agonística e não antagônica. Operando com o entendimento do discurso da TD, há o pressuposto de que a impossibilidade

de qualquer fechamento é o que caracteriza o limite da objetividade. Ou seja, uma prática social também precária.

Além de precária, a prática discursiva é também contingente, uma vez que não há necessariamente previsibilidade para produção de determinados sentidos no espaço social. Entretanto, tanto a precariedade como a contingencialidade discursivas estão limitadas por aquilo que está além dos limites do próprio discurso e que representa a sua negação: o seu corte antagônico. Nas palavras de Laclau: “o exterior é, portanto, um exterior radical sem medida comum com o interior” (...) (MENDONÇA, 2003, p. 138).

Nesse sentido, a ideia de agonismo suaviza o antagonismo na medida em que apresenta e fortalece a ideia de não polarização, ainda que toda cadeia articulatória precise lidar com corte antagônico. Este último – os maus resultados com a alfabetização do país – não coloca necessariamente ANA e PNAIC em posições opostas, mas antes de tudo complementares, uma vez que a existência de um é a condição para a existência do outro, pois a articulação entre suas demandas não necessariamente alcança um sentido último; logo, essa estrutura discursiva fixa parcialmente sentidos e possibilita a flutuação das diferenças (MENDONÇA, 2003, p. 142).

Sendo assim, a partir de tudo que foi apresentado até aqui, percebo na ANA uma relação direta com o PNAIC não apenas por ser o instrumento utilizado para aferir o “nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental” (Inep, 2013), mas principalmente por ser esta avaliação uma estratégia que ajuda a significar os sentidos de alfabetização e de qualidade na alfabetização que o PNAIC traz em seu discurso.

À luz dessas observações, assumem-se os conceitos de alfabetização e de letramento em Língua Portuguesa e Matemática como centrais para a ANA. É necessário salientar que, embora se faça referência à importância da alfabetização e do letramento como processos paralelos e complementares, fundamentais no processo de aprendizagem da língua e dos conceitos matemáticos, se reconhece que a avaliação em larga escala não consegue aferir tais processos em sua totalidade e em todas as suas nuances. Por outro lado, compreende-se que a utilização desse tipo de avaliação pode contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação ou reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino (BRASIL, 2013b, p. 10-11).

Nessa perspectiva, a ANA me auxilia no tensionamento de um currículo prescritivo, que é também o PNAIC, e um currículo como produção cultural no qual acredito, visto que aposto na produtividade da norma. Quando penso no PNAIC como currículo prescritivo, faço menção aos cadernos de formação e documentos oficiais dessa política, já explorados aqui,

que a meu ver delimitam as ações do próprio PNAIC e suas defesas em relação à alfabetização e à avaliação. Mas, assim como defendi no início desta tese, essa não é a interpretação teórica com a qual opero, uma vez que penso ser o currículo um espaço de produção de conhecimento e cultura, logo, uma produção inesperada e continuamente movente. Dessa maneira, não há norma que fixe em absoluto qualquer produção de sentido.

O diálogo com a norma via ANA me permite então tensionar os sentidos para a própria avaliação que se colocam em disputa no PNAIC. A intenção é tentar trazer os encaminhamentos que a ANA prepara e conduz no PNAIC. Assim como na interpretação da coordenadora geral do PNAIC–UFRJ, professora Elaine Constant, a ANA é também “um mecanismo curricular”, visto que em entrevista ela chamou a atenção para a criação de “descritores a partir da ANA”.

Com base nas perspectivas teóricas até aqui apresentadas, entendo o PNAIC como texto não traduzível em sua totalidade que vai sendo significado e interpretado de diferentes formas pelas práticas sociais que o concebem. Coloco em evidência a partir de agora a negociação de demandas em torno do que se pretende produzir acerca da alfabetização na idade certa. Dessa maneira, passo a operar também com as concepções de alfabetização nos materiais do PNAIC, na ANA e nos olhares dos professores sobre a ANA.

Trago o olhar dos professores em relação à ANA, pois as provas não são divulgadas; logo, não posso trazer aqui a sua estrutura e suas questões<sup>71</sup>, é esse olhar que me possibilita perceber que os entendimentos de avaliação e alfabetização que o PNAIC e a ANA trazem não são os mesmos, ainda que suplementares entre si. Nesse sentido, vale destacar que “o Inep não dialoga com o material do Sebe, (...) ou seja, quem monta a ANA não tem diálogo com quem tenha produzido, que constituiu o PNAIC” (trecho da entrevista com Elaine Constant).

Sendo assim, para desenvolver meu argumento de que a ANA marca um entendimento de alfabetização a partir dos desenhos que o PNAIC faz, trago também alguns *blogs* de professores alfabetizadores em que eles divulgam simulados de preparação para a ANA. Penso que tais simulados representam, ainda que de forma fraturada, um olhar sobre a ANA; logo, estou falando de um olhar sobre outro olhar para a alfabetização na idade certa. Estou falando de dois processos distintos de tradução que se convergem – a tradução que a ANA faz do PNAIC e a tradução que professores fazem da ANA e, conseqüentemente, também como traduzem o PNAIC e a alfabetização que esperam para seus alunos.

---

<sup>71</sup> Apenas as que já foram divulgadas pelo MEC.

Ao pensar nessas traduções que atravessam ANA e PNAIC, estou pensando em uma construção performática (BHABHA, 2007) que não é dupla, não é oposta; é ambivalente. Essa ambivalência é fruto também da tradução, em que temos uma produção de sentido que se dá em condições que tendem a uma fixação e ao mesmo tempo em condições performáticas.

Considero interessante entender que, embora o PNAIC seja minimamente centralizado, possui diferentes focos – ANA e professores – que disputam entre si, traduzem e mostram que essa fixação é sempre transitória. Retomo então o movimento de apropriação dos resultados gerados pela ANA, opero com a ideia, já explicitada no capítulo anterior, de que a alfabetização assume a função discursiva de *significante flutuante* nas disputas pela significação da idade certa. Essa função é possível de ser percebida nesse jogo político a partir do processo contínuo de definição de sentido para esse significante.

As diferentes demandas e correntes teóricas, sempre contingentes, tendem a ser mobilizadas para definir *alfabetização*; “ora são acionadas como momentos necessários da cadeia equivalencial, ora colocadas como exterior constitutivo da mesma em função dos contextos discursivos específicos” (RAMOS, 2014, p. 90). Da mesma maneira, no interior dessa cadeia equivalencial, as demandas são (re)articuladas continuamente e se deslocam de forma estratégica, assumindo múltiplos sentidos. É nesse movimento que os sentidos de alfabetização são hegemônicos e estabilizados nas políticas de avaliação.

Apoio-me nesse caminho teórico e reitero que, no jogo político da avaliação nacional estudado aqui, o significante alfabetização tende se estabilizar nas matrizes de referência e nos modelos de avaliações que o PNAIC desenha, de maneira a hegemônicos sentidos particulares. Isso fica perceptível a meu ver com a ideia de avaliação que cada uma dessas políticas opera.

A avaliação tem por objetivo realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do ciclo de alfabetização, conforme se verifica no Art. 1º, inciso I, da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. O emprego dos termos “alfabetização” e “letramento” no referido documento coaduna-se com as discussões acadêmicas conduzidas nos últimos anos, as quais consolidaram a ideia de articulação entre essas noções, considerando que, embora sejam dois processos distintos, são complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita. Desse modo, entende-se que o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos. (BRASIL, 2013b, p. 9).

Nesse sentido, a avaliação busca como princípio central o diálogo, em que professor e estudante possam interagir como leitores críticos dos textos produzidos, fazendo uso da linguagem como prática social. Os estudantes podem ser incentivados a perceber que também são responsáveis por suas aprendizagens. Assim, para que se tenha uma visibilidade do que se ensina e aprende nas produções textuais, é essencial uma



reflexão sobre a construção dos instrumentos e acerca das formas de acompanhamento e encaminhamentos diante dos resultados (BRASIL, 2012g, p. 30).

Com base nesses trechos, percebemos traçados diferentes para a avaliação. Porém, apesar das distâncias travadas, poderíamos dizer que, ambos os rumos se complementam, pois ao mesmo tempo que se tem a intenção primeira do diagnóstico, este não é possível, a meu ver, sem o diálogo entre os envolvidos. Nesse sentido, fica claro muitas vezes como a defesa acerca da avaliação externa, embora necessária, por ser uma estratégia que possui um alcance maior da política, causa desconforto ao PNAIC, uma vez que há de diversas maneiras o destaque de seus limites.

Nesse contexto, o PNAIC destaca a Provinha Brasil<sup>72</sup> (o caderno faz menção à Provinha Brasil como instrumento avaliativo mais conhecido, visto que no ano de sua publicação a ANA ainda não havia acontecido) e chama a atenção para como esta não dá conta de todos os eixos trabalhados no PNAIC (como oralidade e produção textual) e sugere que os docentes elaborem outros instrumentos – que são exemplificados no caderno de avaliação –, uma vez que é fundamental que se “considerem as especificidades dos sujeitos envolvidos” (BRASIL, 2012g, p. 8).

Com base nesse princípio, as avaliações em larga escala só terão efeitos significativos e consistentes se caminharem para além do *espelho*. Por exemplo, detectar quais escolas atingiram as metas propostas e quais ficaram abaixo dessas metas pode, no máximo, significar uma aproximação com algum tipo de realidade. É preciso caminhar para além dessas informações (*espelho*), a fim de buscar, com base nos dados coletados, as melhores alternativas (*lâmpada*) para o que se pretende qualificar.

No nosso caso específico, qualquer proposta avaliativa em larga escala deve identificar a realidade e indicar as alternativas para a melhoria do processo de alfabetização de crianças até os oito anos de idade, e é nessa direção que a gestão escolar pode contribuir (BRASIL, 2015c, p. 44).

Ao reconhecer a fragilidade de uma avaliação em larga escala, percebe-se que ela não dá conta de todos os eixos esperados pelo Pacto, assim como também se faz insuficiente tanto como estratégia de controle quanto como mecanismo para aferir o que foi aprendido durante o ano letivo. A preocupação com a avaliação e os discursos que a embasam ganha relevo no PNAIC e nesta tese, uma vez que a maneira como é negociado o sentido de alfabetização se concretiza tanto nas avaliações sistemáticas que aparecem nos cadernos de formação como na avaliação externa ANA, numa tentativa falida de controle.

---

<sup>72</sup> A Provinha Brasil é aplicada em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental e propõe diagnosticar o nível de conhecimento da leitura e da apropriação do sistema de escrita.

Nessa perspectiva, então, penso que a política de avaliação é também curricular, participa de lógicas discursivas e contribui para hegemonizar sentidos para alfabetização com base nas matrizes de referência que são construídas na formação como um todo.

Para a construção de uma avaliação de larga escala, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) busca formular matrizes de referência para cada avaliação. Uma vez que a aprendizagem não pode ser medida de maneira direta, necessita-se identificar, por meio de um construto e das teorias que o sustentam, as características relacionadas à aprendizagem que sejam diretamente perceptíveis. As matrizes de referência são construídas para aglutinar características que, analisadas conjuntamente, possam gerar informações sobre esse construto (BRASIL, 2013b, p. 13).

[É preciso] ter clareza sobre quais são os direitos de aprendizagem das crianças, considerando suas vivências na escola e fora dela. Tendo consciência sobre quais são esses direitos, o docente precisa, por meio da avaliação, distinguir entre quais já foram garantidos, quais estão em processo e quais ainda não foram contemplados (BRASIL, 2012p, p. 10).

As matrizes de referência da ANA<sup>73</sup>, assim como os direitos de aprendizagem listados no PNAIC, que a meu ver são as suas matrizes, são por mim encaradas como esboços dos desenhos que essa avaliação faz para alfabetização, pois, com base nessas matrizes, criam-se os níveis de leitura e escrita aqui já explorados e que se configuram como base para decidir se os alunos são ou não alfabetizados. Vale mencionar que os autores do caderno de avaliação do PNAIC não são os mesmos do caderno da ANA e por vezes não conversam entre si.

---

<sup>73</sup> A publicação de concepção de uso e resultados do Inep contou com a participação de especialistas nas áreas de Educação Matemática e Língua Portuguesa, de representantes dos grupos e entidades listados abaixo, bem como vinculados a instituições de ensino do país: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped; Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale/UFMG; Centro de Estudos em Educação e Linguagem – Ceel/UFPE; Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed; Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Seduc/CE; Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF; União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – Undime; Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação – SEB/MEC; Conselho Nacional de Educação – CNE; União dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME; Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências – LIMC – UniRio/UFRJ; Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental – Cecemca – UNESP; Núcleo de Educação Matemática – Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – NEMAT/UFPE; Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará - IEMCI/UFPA.

Figura 34 - Matriz de referência da ANA

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
<b>LEITURA</b>	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
<b>ESCRITA</b>	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

Fonte: Caderno da ANA

Figura 35 - Direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: Cadernos de formação do PNAIC.

Para fazer uma comparação a título de reflexão entre ambas as matrizes, trarei alguns modelos avaliativos do PNAIC e alguns modelos de provas preparatórias para a ANA que encontrei em alguns *blogs* de professores, além de duas questões da ANA que estão na internet com acesso público<sup>74</sup>.

É válido destacar que optei por buscar *blogs* de professores que divulgavam de alguma maneira o PNAIC, pois percebo neles uma possibilidade de troca e diálogo “entre os professores e, principalmente, de produção e divulgação de percursos curriculares em cotidianos distintos e esses, ainda que na tentativa de manter-se fiéis ao Pacto, na reencenação desse, se dão como momentos de significações outras” (AXER; FRANGELLA; ROSÁRIO, 2017, p. 16).

<sup>74</sup> As provas e as questões da ANA não estão disponíveis.

Dessa maneira, esses espaços *online* se apresentam a mim também como estratégias interessantes pelas quais os professores alfabetizadores, na condição de produtores de currículo, produzem e divulgam seus currículos, suas traduções do PNAIC e da ANA, visto que o currículo é também uma produção do cotidiano. Por isso, julguei enriquecedor, ainda que de forma breve, fazer uso dos simulados preparados e compartilhados pelos professores, pois eles produzem, a meu ver, o olhar e a expectativa que possuem em relação à ANA. Minha ideia é mostrar como ambos os instrumentos avaliativos – no PNAIC e na ANA – convergem, apesar dos discursos por vezes afastados.

Na ANA, os testes de desempenho e suas especificações nas questões (múltipla escolha e produção escrita) têm como intuito

aferir o desenvolvimento das habilidades de escrita das crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental. Mais especificamente, o objetivo desses itens será verificar o desenvolvimento da habilidade de escrever palavras de forma convencional e de produzir textos. Ao se aplicar itens de produção escrita, pretende-se avaliar, entre outros aspectos, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade). Assim, com a produção textual dos estudantes, espera-se avaliar os contextos de uso da escrita, a organização textual, a coerência e coesão da produção, o uso de pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais de acordo com o que se espera das crianças matriculadas no final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2013b, p. 8).

Nas atividades nos cadernos do PNAIC, as habilidades importantes para o desenvolvimento da compreensão leitora parecem ser mais amplas, apesar de mais diretas:

- Localizar informação explícita no texto;
- Inferir – é importante verificar a capacidade da criança em utilizar conhecimentos prévios ou resgatar partes de um texto para inferir alguma informação;
- Compreender a finalidade do texto;
- Aprender assuntos/temas tratados em textos;
- Estabelecer relação de intertextualidade.

Essas habilidades podem ser avaliadas de diversas formas, mas algumas situações precisam ser observadas. É importante que o professor tenha clareza de que o gênero textual escolhido pode ser mais ou menos indicado para avaliar algumas dessas habilidades; além disso, é importante que sejam priorizados os textos completos, e não fragmentos. Enfim, a clareza sobre o que se quer avaliar e sobre a finalidade da avaliação é indispensável, inclusive para guiar a escolha do texto. A leitura de palavras também pode ser utilizada nas avaliações diagnósticas, mas sem deixar de lado as atividades de compreensão textual, mesmo que as crianças estejam iniciando o primeiro ano do Ensino Fundamental. A seguir apresentamos algumas sugestões de instrumentos que podem ser utilizados numa avaliação diagnóstica da leitura de texto por ano de escolaridade. Ressaltamos que não se trata de uma avaliação em larga escala, mas de uma possibilidade de avaliação da leitura com questões abertas e fechadas, em que o professor pode ter um parâmetro e, a partir dessas questões, pensar outras possibilidades de avaliação da aprendizagem do aluno em relação a determinada habilidade leitora. Lembramos que qualquer avaliação é, ao mesmo

tempo, um indicador do que a criança é capaz de realizar sozinha ou em parceria, mas é também fundamental para orientar as intervenções pedagógicas sistemáticas a serem planejadas e realizadas (BRASIL, 2012r, p. 16).

Dessa maneira, a ANA considera a alfabetização como “a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita” (Concepção de uso e resultados do Inep, 2015, sem página). Enquanto o PNAIC a entende na perspectiva do letramento, ou seja, “entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia” (BRASIL, 2015b, p. 21).

Essas diferenças não necessariamente se colocam de maneiras opostas; elas se mesclam numa construção discursiva que tenta conter a significação acerca da alfabetização na idade certa. Assim, com base nas ideias de Laclau e Mouffe (2015), penso que qualquer discurso sobre a alfabetização se produzirá na tentativa de controlar o campo de discursividade, de deter o fluxo das diferenças e de construir um centro. Assim, os pontos discursivos – pontos nodais –, que aqui penso ser um dos funcionamentos da avaliação, fixam os sentidos numa cadeia.

A prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 188).

A fixação de sentido ao redor de uma significação específica para a alfabetização é também uma tentativa de regulação. Como Ramos (2014), penso essa regulação na perspectiva de relação de poder, o que “implica considerar que o poder é parte constitutiva das relações e, por isso mesmo, oblíquo” (p. 118). Trata-se, portanto, de um poder contingente em que sua relação vertical passa a ser substituída pela definição de um centro definido contingencialmente, “sem uma prefixação anterior ao próprio processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 237). O entendimento aqui de regulação é dela como estratégia discursiva da política PNAIC que estabiliza de forma contingente demandas diferenciadas em defesa de uma alfabetização na idade certa.

É nesse sentido que, apesar dos diferentes instrumentos que endossam determinado entendimento sobre avaliação, seja via material de formação, seja via avaliação externa, ambos de maneira conjunta constroem um caminho alfabetizador. Assim, de acordo com

Rodrigues (2017), penso que “o ato de avaliar está voltado para a questão diagnóstica e inclusiva, enquanto o exame está centrado nos resultados objetivos” (p. 41). Essa interpretação converge tanto nas avaliações da aprendizagem como nas avaliações externas de larga escala, sendo o foco, muitas vezes, os resultados.

Para evidenciar esse caminho, que é complementar, trago duas questões da ANA em diálogo com alguns instrumentos usados pelos professores em seus *blogs*, além de algumas atividades do material do PNAIC. É importante mencionar que as questões da ANA aqui apresentadas estão em domínio público na internet; uma foi divulgada em notícia de jornal ao anunciar o fracasso que o PNAIC tem sido e outra foi publicada num artigo cuja autora pesquisa as avaliações externas, incluindo a ANA.

Na prova da ANA que se destina à aferição dos conhecimentos em Língua Portuguesa, temos dezessete perguntas objetivas e de múltipla escolha e três itens de produção escrita<sup>75</sup>. As questões de produção escrita da ANA demandam, normalmente (pelos menos as provas a que tive acesso), a escrita de duas palavras e uma breve produção textual. Segundo a nota explicativa da ANA em 2013, as habilidades avaliadas na sua produção escrita observam a grafia de palavras com estrutura silábica canônica, com estrutura silábica não canônica e a escrita de um texto a partir de situação que é dada.

Vale mencionar que a correção da prova é organizada pelo Inep e conta com a parceria da Cesgranrio, da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e do Centro de Apoio à Educação à Distância (Caed). Nessa correção espera-se observar primeiramente se as palavras são escritas corretamente com correspondentes regulares diretos ou contextuais, percebendo se há ou não desvios ortográficos. Na produção textual observam-se a capacidade de desenvolver uma narrativa a partir da situação pedida levando em consideração coesão, coerência, convenções da escrita e aspectos morfosintáticos (segmentação, ortografia, pontuação e concordância verbal), classificados em até quatro níveis.


---

<sup>75</sup> A correção que participei em 2014 e 2016 foi justamente da produção escrita.

Figura 36 - Questão disponível em artigo: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto do

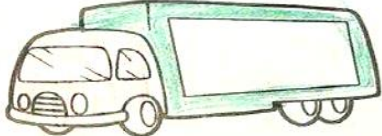
(1/1) Sequencial na Turma 200 Código do Aluno: ANA

**Questão 1:** Escreva o nome da figura.




*botas*

**Questão 2:** Escreva o nome da figura.



*ônibus*

**Questão 3:** Toda criança gosta de passear. Escreva sobre um passeio que você tenha feito. Não se esqueça de contar as coisas que você viu e fez.




KONDO, D. In: SOUZA, F. Domingão jóia. São Paulo: Melhoramentos, 2007 (adaptado)

*Era uma vez uma professora que a professora pediu para a Tilda dar um passeio e a Tilda de go eu fui para casa e a gato veio para a mamãe a Tilda nemora*

PNAIC: apontamentos de uma pesquisa

Figura 37 - Questão da ANA disponibilizada pelo jornal *O Globo* em 30 de outubro de 2017 com a reportagem “Mais da metade dos alunos do 3º ano do Fundamental tem nível insuficiente em provas de leitura e matemática”.

Veja a figura:



Faça um X no nome da figura

(A) PIJAMA  
(B) PILOTO  
(C) PIPOCA  
(D) PIRATA

**Questão 2:** Escreva o nome da figura.



*Porco*

**Questão 3:**

**A bruxa boazinha**

Era uma vez uma bruxa que gostava de fazer coisas boas.

Continue a história da bruxa, contando uma das coisas boas que ela fez. Escreva onde isso aconteceu e quem participou.

*uma vez eu andava de bicicleta  
e eu andava de bicicleta  
e eu andava de bicicleta  
e eu andava de bicicleta*



Com a mesma lógica de estrutura, as atividades dos simulados encontrados em alguns *blogs* também caminham para a escrita de palavras a partir do reconhecimento das imagens, além do estímulo à escrita de pequenos textos, o que foi também visto nas atividades encontradas nos cadernos de formação do PNAIC e que chamei aqui de preparação do terreno para a ANA.

Figura 38 - Simulado para a ANA

### PRODUÇÃO DE TEXTO

**Leia o início da história a seguir. Continue a escrevê-la, contando o que aconteceu depois que os patinhos nasceram. Use sua criatividade e faça um texto bem bonito.**

#### **No Ninho**

(Os mais belos contos de fada, São Paulo: Círculo dos Livros, 1981 – Fragmentos)

Era uma linda tarde de verão, e uma brisa arrepiava as plantas que cercavam a lagoa. A pata branca espreguiçou-se, sacudiu as asas e acomodou-se no ninho para chocar seus ovos...

---



---



---

Fonte: <http://alfabetizacaocefaproponteselacerda.blogspot.com.br/2016/10/simulados-da-prova-ana-avaliacao.html>).

Figura 39 - Simulado para a ANA

#### SIMULADO 01 – ANA – Português 3º Ano

Escola:

Nome do Aluno:

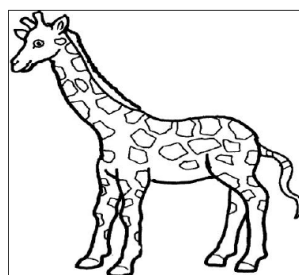
Professor:



#### Questão 01 - H1

Marque um X na opção com o nome da figura que você viu.

- A)  Cavallo  
 B)  Girafa  
 C)  Urso  
 D)  Rinoceronte



<http://azcolorir.com/desenhos/418/G47/418G47ni7.10a>

Fonte: <http://alfabetizacaocefaproponteselacerda.blogspot.com.br/2016/10/simulados-da-prova-ana-avaliacao.html>).

Figura 40 - Sugestão de atividade avaliativa disponível no caderno de avaliação do PNAIC

**1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:**



.....

**12. Faça um resumo do que você aprendeu sobre os tucanos ao ler os textos 2 e 3.**

.....  
 .....  
 .....

As atividades – *blog* e PNAIC – possuem as mesmas intenções: escrita de palavras a partir de imagens dadas e escrita de um pequeno texto, mesma estrutura encontrada na ANA. Percebo que, nas atividades dos simulados, a complexidade é menor do que encontramos no caderno do PNAIC. Na ANA, a complexidade também é menor, pelo menos nos dois anos em que corrigi exatamente a parte de produção textual, visto que os outros aspectos da Língua Portuguesa são questões de múltipla escolha e a correção é feita por leitura digital.

Ao me deparar com essas e outras atividades divulgadas nos muitos simulados para a ANA, seja pelas editoras ou pelos *blogs*, e nos próprios cadernos do PNAIC, penso que se constrói uma “imagem que não é original, devido ao próprio ato de repetição, e também não é idêntica devido à própria diferença que a define” (AXER; FRANGELLA; ROSÁRIO, 2017, p. 18). Nesse sentido, em diálogo com Bhabha (2007), entendo que os simulados e algumas atividades do PNAIC, como preparações para a feita da ANA, se constituem numa tensão entre a dimensão pedagógica – manutenção, reprodução e preservação do instituído – e uma dimensão performática – iteração e impossibilidade da reprodutibilidade absoluta.

Essas atividades entram em diálogo com o material pedagógico da política, apesar de se afastar das perspectivas sobre alfabetização defendidas pelo próprio PNAIC. Digo que se afastam no sentido de não haver no PNAIC (apesar da existência dos cadernos de formação e suas sugestões de atividades) o discurso de *necessidade de preparar* os alunos para serem aptos à alfabetização plena e em idade adequada, ainda que traga muitas atividades que parecem seguir essa linha.

Dessa maneira, penso que há preocupação dos professores em preparar seus alunos para a realização da prova, visto que ela tem caráter mais direto para mensurar o nível de alfabetização dos alunos, o que não é a defesa dos cadernos do PNAIC, uma vez que a todo tempo a discussão que ele traz é de que a alfabetização precisa ir além da codificação e decodificação do código alfabético e que os alunos precisam de fato entender e vivenciar a leitura e a escrita em sua funcionalidade. Essa vivência da língua não parece ser o foco da ANA, quando observamos sua estrutura, seus cadernos e seus materiais.

Os baixos resultados na ANA tanto em 2013 quanto em 2014 e os resultados divulgados recentemente referentes ao ano de 2016 também reforçam esse desejo pela preparação, como é possível perceber no documento orientador do PNAIC de 2016.

Em 2016, analisados os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2013 e 2014, as taxas de aprovação e distorção idade-série do Ensino Fundamental, os registros qualitativos dos professores no SisPacto, as avaliações sobre o PNAIC e considerando as reflexões e os estudos propostos aos professores alfabetizadores nas formações já realizadas, propõe-se, para o trimestre final, um esforço concentrado na implementação de estratégias didático-pedagógicas que efetivamente permitam às crianças a consolidação das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática previstas para serem alcançadas em cada ano do ciclo de alfabetização. Sugere-se aos sistemas de ensino, às instituições formadoras e às escolas que analisem: (a) os boletins da ANA 2013 e 2014; (b) a Provinha Brasil; (c) outras avaliações realizadas pelas redes ou pelas próprias escolas; e (d) as tabelas com os direitos de aprendizagem constantes nos materiais do PNAIC. Feitas as análises, propõe-se que definam metas a serem alcançadas para cada turma, buscando planejar situações de ensino eficientes que elevem a qualidade da aprendizagem das crianças (BRASIL, 2016c, p. 3-4).

Para tentar dar conta da problematização sobre como conduzir uma concepção de alfabetização via atividades que desembocam numa avaliação em larga escala, é importante destacar que essa avaliação

não consegue aferir tais processos em sua totalidade e em todas as suas nuances. Por outro lado, compreende-se que a utilização desse tipo de avaliação pode contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação ou reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino (BRASIL, 2013b, p. 10-11).

Assim, problematizo o uso da avaliação em larga escala, especificamente a ANA, como limítrofe do ato de significar a alfabetização. Operar na perspectiva do letramento, por tantas vezes defendida pelo PNAIC, é entender a leitura e a escrita para além dos testes, da escrita correta das palavras ou da continuidade de um texto. Todo o processo complexo de aquisição da leitura e escrita por vezes não é levado em consideração, ainda que a ANA entenda que “o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão

dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos” (BRASIL, 2013b, p. 9). Ao estabelecer testes de desempenho e classificação dos alunos em níveis de alfabetização, a meu ver, a ANA se constitui também como estratégia política, ponto nodal de fixação da produção discursiva sobre alfabetização, principalmente quando se decide entre ser ou estar alfabetizado apenas pelos níveis atingidos pelo pacto via ANA.

Para além de problematizar o uso das atividades, é importante afirmar o currículo como produção cultural em movimento e que é constituído também no fazer cotidiano das salas de aula dos professores alfabetizadores. Ao encarar o PNAIC e seus desdobramentos como produção cultural, penso na produção curricular que se constitui no diálogo, no limiar, nas contradições e ambivalências em que a própria prática se estabelece. Sendo assim, a intenção deste capítulo foi fazer uma análise da política de avaliação da ANA, observando nela as múltiplas disputas por significação da alfabetização e avaliação dessa política, em diálogo com os referenciais teóricos escolhidos na tese.

Na busca de entendimento acerca dos sentidos para alfabetização e currículo que circulam no PNAIC, problematizei, com base na compreensão das articulações e ambivalências entre avaliação e currículo, a centralidade que a avaliação por vezes assume na rede política do PNAIC.

Essas ambivalências abrem possibilidades de discussão do PNAIC que antevemos como potencializadoras: é no dissenso que se põem em curso articulações e ressignificações que deslocam a lógica de reprodutibilidade imaginada e acionam estratégias de discussão que abalam a pretensa homogeneidade pactuada (AXER; FRANGELLA; ROSÁRIO, 2017, p. 19).

Antes de olhar especificamente para os textos curriculares que a ANA carrega (suas matrizes de referência e questões acerca da avaliação), busquei problematizar e colocar foco nos processos pelos quais a contingência dessa estrutura discursiva – avaliação da alfabetização – vem sendo construída, apesar das inúmeras impossibilidades de significação absoluta. Interessa-me então pensar sobre as decisões que definem as fronteiras e fixam os conhecimentos escolares que serão validados pela avaliação em questão, não esquecendo de que toda articulação é um processo de identificação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DISCURSO DA IDADE CERTA NA ALFABETIZAÇÃO: PACTO, NEGOCIAÇÃO OU CONSENSO?**

O PNAIC é um grande movimento; ele não é nem um programa nem uma política, ele é um grande movimento.

*Trecho da entrevista com Elaine Constant*

Chegar ao fim desta escrita foi sem dúvida a parte mais difícil a ser feita. Difícil, pois tenho certeza de que esta pesquisa não se esgotou, que ainda tinha mais a dizer, a fazer, a pesquisar, mas é necessário decidir parar, ainda que tal decisão deixe de fora coisas que me pareciam importantes. Durante pouco mais que quatro anos me debrucei sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), me dediquei a ele, e a cada descoberta nova sobre ele me via instigada, principalmente por se apresentar a mim como uma rede complexa de currículo, política, discursos, demandas, interesses, articulações e disputas em prol da alfabetização plena. Sendo assim, ao logo da minha pesquisa meus desejos com essa tese foram se modificando.

Minha intenção primeira era discutir a existência de amarras curriculares por meio de políticas, aqui em especial o PNAIC, que tentam controlar e delimitar o que será ensinado e como será ensinado e ao mesmo tempo reconhecer que existem processos de criação e tradução para além desses fechamentos. Apesar das tentativas de controle de significações acerca da alfabetização que vimos no PNAIC e em seus desdobramentos, elas não se dão em absoluto. A minha intenção era evidenciar a necessidade de conhecimento, reflexão e desconstrução dos diversos mecanismos de controle, operando com a impossibilidade de viver sem eles.

Com esse desejo de desconstruir a ideia de que os documentos curriculares chegam às escolas e aos professores de forma “acabada”, prontos para serem “aplicados”, defendo as produções curriculares como textos coletivos que são escritos geralmente em contextos institucionais; assim, é impossível pensar em um único endereçamento deles, em uma leitura específica ou até em uma projeção única de sujeito. No momento da produção de sentidos que constitui qualquer currículo, discursos diversos se produzem para além daqueles que já vêm “produzidos” (AXER, 2012, p. 20).

Operar com essa impossibilidade de controle absoluto via política curricular só me foi possível com base nas concepções de currículo e política em que me apoiei e que foram

desenvolvidas já no primeiro capítulo e se repetiram de alguma forma ao longo de toda a tese. Logo de início, optei por operar com o PNAIC como política curricular, tomando como base o olhar e a pesquisa de Frangella (2015). O PNAIC, como pacto pela alfabetização do país, está internamente vinculado a uma meta nacional e é avaliado por provas nacionais como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tornam as suas formações entrelaçadas às políticas públicas e, conseqüentemente, às políticas curriculares. Desse modo, o Pacto mobiliza e relaciona atores sociais diversos em torno de um mesmo objetivo: a alfabetização plena (fazendo uso dos termos dessa política), com base no mesmo material pedagógico e curricular. Essa unidade, esse fio que mobiliza diferentes práticas, sujeitos, formações e intenções me chamou a atenção nesta pesquisa.

Estamos falando de uma política de âmbito nacional, uma política de formação de professores em primeira instância, e os efeitos dessa formação de professores desemboca na formação e no desenvolvimento dos alunos das escolas públicas, principalmente, visto que o PNAIC se apresenta e se configura como um acordo assumido entre os governos federal, estaduais e municipais. Assim, falamos não apenas de um programa de formação de professores; estamos falando de uma produção curricular.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC é um programa do Ministério da Educação (MEC) que conta com a participação articulada entre governo federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização; e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) (*site* do MEC, acessado em setembro de 2015).

Sendo assim, há 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. Torna-se então fundamental entender a rede de legitimações que produzem tais políticas e o que estamos chamando de currículo, pois, se penso ser o PNAIC um currículo, ele é então uma produção cultural.

Ao longo de minha escrita operei com o entendimento de currículo como prática cultural, explicitado no primeiro capítulo. Ora, se currículo é produção cultural, este é um texto in-traduzível que é a todo o momento significado e interpretado de diferentes maneiras, de acordo e em diálogo com as práticas sociais que o produzem. O currículo, tomando por base os autores com quem optei por conversar nesta tese, é um texto ambivalente, incompleto

e não traduzido em absoluto, uma produção contínua de sentidos que não finda, mas estaciona sua significação, visto que concomitantemente sofre constrangimentos e discursos que visam fixar um dado sentido, ainda que tal fixação não paralise o diferir. O currículo como enunciação cultural de produção interrompida de significação impossibilita pensar sobre a representação do todo, *alfabetização nacional*, por exemplo, e permite questionar a ideia de uma estrutura central que defina as relações culturais.

Com essa perspectiva, embora haja fixação, esta é também (re) significada; logo, trata-se de uma *signifixação*, como diz Macedo (2016). Uma fixação que estanca, mas não finaliza a significação, ou seja, permanece em constante disputa. Operar com o entendimento de currículo como prática cultural não isenta as políticas curriculares de suas intenções controladoras; elas existem, mas não se fazem absolutas. Essa mesma perspectiva me permite ainda reconhecer a ambivalência que existe nas relações e tentativas controladoras, assumindo os limites e impossibilidades de elas se darem por completo.

Desenvolvi minha tese com base no currículo como cultura, constituído na enunciação e marcado pela existência de lacunas no ato da significação que reforçam a impossibilidade de o planejamento curricular se dar de forma cristalizada; logo, isso impede que qualquer fechamento pretendido seja plenamente alcançado. Assim, defendi que a tentativa de controle traz lacunas que demarcam a incompletude dos sujeitos e a ambivalência da linguagem.

Com tal aparato teórico, interpreto o PNAIC como uma produção de sentidos em múltiplos contextos que, independente dos controles, dos constrangimentos discursivos sofridos, permanecem em negociação, em movimento por uma alfabetização na idade certa. Dessa maneira, outro desejo ganhou espaço em minha tese: entender quais discursos pedagógicos fortalecem a política curricular do PNAIC e como o fazem. Entender como sentidos potencialmente múltiplos acerca do currículo e da alfabetização são contidos por diferentes estratégias políticas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Busquei, então, destacar nesta pesquisa a articulação de demandas, poderes e diferenças que o PNAIC movimentou. Essa articulação de diferentes sentidos em torno do que se pretende produzir como currículo para a alfabetização brasileira demonstrou a complexidade dessa política, uma vez que ela se produz em meio a relações difusas de poder, de estruturas e de agenciamentos. Assim, o PNAIC passou a ser estudado como processo e tentativa de fixação e significação inesperada de sentidos para currículo, alfabetização e avaliação. O PNAIC, a meu ver, funciona como uma norma e passa a dar sentido ao currículo para os professores alfabetizadores.

Levei em consideração a complexidade dessa política, constituída por relações de poder ambivalentes e descentradas, para evidenciar como uma política curricular é pautada na no controle que se faz na contingência. Ou seja, a disputa de sentido para a alfabetização se produz em meio a deslocamentos de sentidos e fixações que garantem a produtividade de tal política. Assim, compreendo os documentos curriculares como textos que possibilitam e motivam múltiplas leituras, textos que são negociados continuamente entre os sujeitos que, com suas defesas e discursos, disputam a hegemonia de suas posições. Foi essa a leitura feita sobre o PNAIC e os materiais de formação que serviram como alicerce para minhas análises.

A política foi encarada por mim como produção na instabilidade. Ao operar em busca de estabilidade, produzem-se inúmeras possibilidades para romper com o que se apresenta estável num ininterrupto diferir. Ainda que haja instabilidade, a decisão (aqui podemos tomá-la como a avaliação externa estudada) é uma estratégia de significar. Nessa luta atemporal pela significação, desenvolvem-se diferenças, demandas articuladas que se enfrentam como *adversários* políticos, conforme dito por Mouffe (2005).

Lopes (2010), nesse sentido, me ajudou a romper com a fixidez de pensar uma estrutura e, por conseguinte, substitui essa estrutura fixa por uma relação discursiva que se constitui em meio a relações movediças de incertezas e posições ambivalentes de poder. Com isso, entendo que os processos de significação são provisórios e ambivalentes e que por isso as tentativas controladoras não se dão por completo.

Sendo assim, penso que o PNAIC é uma política curricular produzida por uma *rede de equivalência*. A opção pelo conceito de rede me possibilitou observar os fluxos que constituem toda política sem a precisão de sua origem e que se dá em meio à equivalência que introduz a não fixidez necessária para que haja hegemonia do discurso sobre a alfabetização nacional – ou pelo menos uma tentativa de. Ao se estruturarem em torno de uma semelhança que os equivale (desejo da alfabetização plena), os sentidos envolvidos nessa articulação criaram uma totalidade não absoluta que foi assumida como universalidade dentro de uma cadeia equivalencial que não se encerra. Buscou-se assim, hegemonicamente, um discurso sobre a alfabetização adequada e a melhor maneira de se chegar a ela. Ou seja, foram construídos discursos sobre alfabetização com base em inúmeros materiais que chegam às escolas – materiais que formam alfabetizadores e documentos que assumem uma particularidade como um universal.

Desta forma, a partir da Teoria do Discurso foi possível ler que a articulação de tais particulares é sempre um processo ambivalente, visto que, apesar de se articularem entre si, as demandas mantêm suas características ao mesmo tempo em que também as modificam.



Embora o efeito universalizante permita que um sentido ou até mesmo uma demanda represente os demais, ao se articularem suas peculiaridades são mantidas e passam a ser constantemente negociadas numa relação que penso ser suplementar, como desenvolvido nos Capítulos 2 e 3. No momento de articulação não há o apagamento dos sentidos, apenas decisões fraturadas que num momento específico assumirão o papel de representação (quem sabe nacional), impossível de ser total. Isso não significa que os sentidos deixados de lado deixem de existir nem que tal representação não cumpra seu papel controlador.

Tal discurso acerca da alfabetização na idade certa é resultado de uma decisão tomada e neste instante legitimada, o que não impede de ser modificada ou negociada novamente. Trata-se, portanto, de uma hegemonia fruto de disputas que acontecem nas cadeias discursivas. Não há, então, a ausência de poder; este existe de forma contingente, não absolutamente poderoso.

Podemos pensar então que um exterior – analfabetismo como marca da falta de qualidade – articula uma série de demandas e constitui assim uma rede de equivalências chamada PNAIC. Assim, percebi que o PNAIC não é sozinho uma política; ele faz parte de uma rede política maior que envolve um conjunto de ações que atende e articula demandas, não apenas pedagógicas ou curriculares, pela erradicação do analfabetismo infantil. Busquei perceber, entender e problematizar essas relações no funcionamento dessa política maior. Para tanto, me apoiei no conceito de rede política desenvolvido por Ball (2014), fazendo relação dele com os conceitos de hegemonia e equivalência cunhados pela TD.

Essa rede, assim como pensa Ball, é descentrada, movente e articulada em torno de problemas sociais comuns cujas demandas buscam resolver; são relações deslizantes, articulações fraturadas que se movimentam na medida em que nem as demandas, nem os problemas nem suas soluções são imóveis. Essa rede foi interessante para mim por ajudar na superação de um entendimento linear da construção da política curricular, uma vez que ela não possui rumo predefinido. Trata-se de outra interpretação do movimento político curricular.

Dessa maneira, a rede política na qual percebo o PNAIC é uma rede de relações que possibilita e intensifica a difusão de conhecimento que pluraliza as autoridades políticas. Por isso, a opção pela metodologia das redes de políticas evidenciou, a meu ver, a dificuldade de precisar um ponto de origem e chegada de tal política. Essa impossibilidade de precisão é condição necessária para a produção política de tal rede.

Sendo assim, a partir do Capítulo 2 encarei o PNAIC como *rede de equivalência*, pois me possibilitou observar os fluxos que constituem a política, sem precisão de origem, mas que

se dá em meio à equivalência. Ou seja, uma leitura que introduz a não fixidez necessária para que haja hegemonia no discurso sobre currículo, alfabetização nacional e sua avaliação.

A hegemonia, nesse sentido, não se apresenta como solução e apagamento das lutas, mas como estratégia político-discursiva para colocar em evidência novamente os interesses divergentes para a alfabetização nacional. No caso do PNAIC, a produção do Pacto em prol de melhor formação dos alfabetizadores e uma alfabetização única pode ser interpretada como uma demanda produzida por distintos discursos e interesses, não apenas daqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas também dos que idealizam e financiam tal política.

Sendo assim, penso que, além de uma rede política, o PNAIC se constitui também como jogo de poder em que o currículo é encarado como discurso, prática cultural em que os conhecimentos e os poderes são compreendidos num campo de significação. Trata-se de um movimento e uma significação que não possuem origem definida, tampouco um ponto de chegada finalizado – rede de equivalência.

Assim, construí ao longo desta tese o entendimento de que o PNAIC faz parte de uma rede política maior, que envolve um conjunto de ações que tenta atender e articular demandas distintas em prol da alfabetização plena na idade certa, explorado no Capítulo 3 pelas disputas teóricas do campo que se fazem presentes no curso de formação do PNAIC.

Uma criança pode ser considerada alfabetizada quando se apropria da leitura e da escrita como ferramentas essenciais para seguir aprendendo, buscando informação, desenvolvendo sua capacidade de se expressar, de desfrutar a literatura, de ler e de produzir textos em diferentes gêneros, de participar do mundo cultural no qual está inserida. Para cada ano de escolaridade, há diferentes expectativas em relação a essas capacidades, que precisam ser consideradas nos momentos de planejamento e de análise do desempenho de alunos e da escola. As metas colocadas pelo Plano Nacional de Educação em relação à alfabetização são ambiciosas, se considerados os atuais resultados das avaliações externas. Mas são viáveis, desde que haja um trabalho intencional e sistemático visando a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada dos professores, acompanhado, entre outras, de políticas de distribuição de livros, de formação de bibliotecas acessíveis a todas as crianças e aos jovens em idade escolar e de fortalecimento de comunidades leitoras nas instituições (Observatório do PNE, acesso em agosto de 2017).

Busquei nos Capítulos 3 e 4 perceber as disputas – tanto no campo da alfabetização como no campo da avaliação – que organizam a operação do PNAIC. Nesse sentido, procurei colocar sob suspeita a significação para “uma idade adequada para estar alfabetizado”, que acompanha a aquisição da alfabetização plena defendida pela política em questão, visto que tal idade certa carrega consigo um entendimento homogêneo para a alfabetização nacional e uma defesa de avaliação para aferir tal aprendizagem. Tanto a avaliação (ANA) como a

instituição da organização do currículo por ciclo de alfabetização foram lidas por mim como estratégias para essa política se colocar em movimento.

Se, por um lado, a implantação dos ciclos nos primeiros anos do Ensino Fundamental contrapõe, de modo geral, a lógica da seriação e do modelo escolar clássico (...), por outro lado, a quantidade de crianças e pré-adolescentes que têm concluído o Ensino Fundamental sem conseguir fazer uso efetivo da escrita e da leitura em diferentes contextos sociais instiga o debate no cenário educacional atual sobre a efetiva implantação dos ciclos e suas relações com os direitos de aprendizagem das crianças. A ênfase na denominação dos anos iniciais como *ciclo de alfabetização* sinaliza, a nosso ver, dois aspectos: a centralidade na tarefa de alfabetizar todas as crianças no primeiro ciclo (...) e a existência de uma demanda (por direitos) ainda não resolvida a contento (BRASIL, 2015a, p. 20).

Logo, interpretar o currículo do PNAIC como enunciação não apagou a existência de normatizações com a intenção de controle da significação acerca da alfabetização na idade certa, mas perceber que essa tentativa é falida em si mesma foi a contribuição que eu trouxe a partir da interpretação discursiva do currículo. Nesse sentido, essa abordagem permitiu reconhecer a ambivalência existente nas relações no PNAIC, assumindo as disputas, os limites e as impossibilidades de essas tentativas controladoras se darem por completo. Nesse sentido, Esteban (2010) diz que a avaliação, como processo de classificação, se liga à homogeneidade; como prática de investigação, abre espaço para a heterogeneidade. Assim, problematizando a homogeneidade proposta pelo PNAIC via ciclo e evidenciando a heterogeneidade que atravessa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de que a ANA não dá conta, olhei para a produção curricular do PNAIC tentando superar a realidade dicotômica que se instaurou em tal política – alfabetizado SIM ou NÃO.

Com a ênfase voltada para a ação reguladora, como um instrumento de gestão, de orientação e promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino, a *avaliação externa* permite aos gestores, professores e às escolas refletirem sobre o que tem sido “ensinado” ou pensar no que pode ser feito para atingir as expectativas de aprendizagens, com a justificativa de que a análise dos dados de desempenho permite ao sistema, às instituições e aos professores continuar como estão ou redirecionar metas e fundamentar ações a fim de solucionar as dificuldades apresentadas. O principal objetivo da *avaliação externa*, e que a afasta da interna, é que a interna é aferida de acordo com o que foi trabalhado em sala de aula para identificar o que os alunos aprenderam, enquanto a *avaliação externa* visa aferir habilidades e competências que espera que tenham sido ensinadas ao longo da escolarização (RODRIGUES, 2017, p. 48).

A tentativa de domínio é constituinte da política, mas não absoluta. Precisamos nos relacionar com as políticas curriculares percebendo que tais controles são impossíveis – portanto, duvidosos –, uma vez que estão em negociação contínua (LOPES, 2008). Dessa

forma, assim como Macedo (2011), percebo os textos curriculares como enunciações que significam um dado sentido, uma dada ideologia, e, ao fixar, ainda que de forma breve, esses sentidos escolhidos, forja significados para a alfabetização que passam a ser transmitidos pelo PNAIC e esperados na escola pelas avaliações. Trata-se de sentidos pelos quais decidimos. Com a perspectiva da política como interação entre discursos, ações e reações que se dão durante todo o processo, a política curricular do PNAIC foi encarada de forma aberta, flexível e inacabada, o que permite fazer inúmeras leituras e interpretações do que é considerado currículo, como se constitui um pacto e o que ele chama de currículo, avaliação e alfabetização.

Embora o currículo seja constituído por sentidos historicamente partilhados, reforçados e reproduzidos, existe uma dimensão inatingível da tradução e da ação política que traz à tona sentidos não projetados; logo, a produção curricular de âmbito nacional é vivenciada de maneira outra quando passa a fazer parte do ambiente escolar. “Não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas de um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro” (LOPES, 2005, p. 59).

Desse modo, considero produtivo admitir que existem formações estruturais de construções e relações políticas, como brechas que permitem que lutas políticas existam para que lutas outras aconteçam. Assim, é

possível, teórica e politicamente, admitir o descentramento, a fluidez, a ausência de estruturas autoexplicativas e os projetos com uma dada direção *a priori*, bem como admitir, simultaneamente, nossa necessidade provisória e contingencial de estabelecer centros e projetos (LOPES, 2010, p. 30).

Como a autora, acredito que, embora pensemos levando em consideração a fluidez das decisões, das demandas e dos discursos que perpassam a construção curricular, para nos comunicar, para fazer política, necessitamos, grande parte das vezes, fixar identidades, decisões, posições e discursos, ainda que provisoriamente, numa determinada visão. É o reconhecimento da “assimetria do poder e a suposição de que as zonas de escape e as possibilidades de deslizamento de sentidos são infinitas” (LOPES, 2005, p. 59). As possibilidades de tradução são infinitas.

A partir da base teórica da TD em que me apoiei, a estrutura que constitui a realidade é sempre descentrada, não fixa; ela se desloca, visto que as insatisfações, as decisões, os interesses das demandas se modificam, ganham ou perdem forças, dialogam com sentidos

outros invariavelmente, o que possibilita que a ação universalizante aconteça novamente. Nessa estrutura sem borda, os sentidos borbulham e concorrem entre si, ao mesmo tempo que partilham significados entre si, e esse partilhamento é que permite um fechamento contingente dessa estrutura – estar plenamente alfabetizado. Dessa maneira, o universal não é absoluto, mas sim decorrência de uma relação que se pretende hegemônica a partir de disputas políticas.

Operando com tais conceitos e significações, atuando com a política curricular como interação entre os textos e seus discursos, com as ações e reações que se dão durante todo o processo é que me contrapus ao consenso hegemônico em relação à alfabetização nacional. Ao analisar os materiais do Pacto (principalmente seus cadernos de formação) e seus impactos (ANA), por vezes me questioneei: o que se apresenta são concepções de alfabetização ou normatizações de uma prática que precisa garantir o sucesso das crianças? Percebi que, embora não haja consenso, em termos de defesas teóricas de uma concepção específica de currículo e alfabetização, os materiais e o PNAIC em si trazem conduções de práticas que acabam por reduzir o currículo a um conjunto de normas necessárias para 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.

Porém, considerar o currículo como produção discursiva, política e cultural que pode vir a se modificar, uma vez que existem ao seu redor diferentes poderes e interesses, não significa dizer que há caos instaurado, mas sim, que um poder instaurado pode sempre ser revisto e quem sabe modificado, que as coisas não são dadas e sim construídas e, uma vez construídas, podem vir a ser (des)construídas. Assim como lembra Laclau (1998), e eu compartilho, “uma das mudanças básicas nos últimos duzentos anos é a crescente compreensão de que a verdade é construída, mais do que descoberta” (p. 126).

Dessa maneira, reconheço e evidencio que a centralização curricular, ainda que se tente hegemônica, não paralisa os fluxos de sentido que a produção mobiliza. Logo, um pacto instável também traz duradouros efeitos de poder, traz inúmeras estratégias de fixação e significação. Olhar para o PNAIC desde essa contribuição me permitiu perceber que ele não traz unicidade na visão e defesa curricular para a alfabetização; traz disputas entre aqueles que estão envolvidos no processo de construção curricular.

O Pacto foi, assim, interpretado nesta pesquisa como a representação da hegemonia, como luta – e não apenas como prescrição. Toda a fixação feita por ele é sempre transitória e falida, visto que sujeitos outros e defesas outras podem surgir e movimentar essa estrutura de forma ainda não pensada. Minha intenção maior foi colocar foco nas relações de força e nos efeitos dessa rede política, principalmente para os caminhos da alfabetização nacional.

Para os autores com quem escolhi conversar nesta pesquisa, um processo de significação não é autossuficiente nem pode ser, pela rasura que a diferença lhe causa, diferença essa fundamental para a produção de sentidos nunca transparentes e sempre ambivalentes. Assim, ao operar com a lógica desconstrutiva de Derrida e ambivalente de Bhabha, investiguei os textos políticos e os discursos curriculares com luz nas pesquisas de Lopes, Macedo e Frangella para defender o descentramento, a multiplicidade na interpretação das políticas curriculares que ocasiona a perda de um centro único e controle total da produção do conhecimento.

Penso, com base nos estudos que amadureci no doutorado, que as políticas curriculares estão num contínuo processo de vir-a-ser, e as leituras a respeito delas são múltiplas. As traduções são infinitas.

Acredito que o PNAIC é a todo tempo traduzido por todos os que vivenciam ou são atravessados por essa política.

O ato de traduzir é uma compenetração na cultura do outro, mas uma compenetração dialógica, na qual a “*interpretação criadora* não renuncia a si mesma”, mas mantém suas peculiaridades, sua individualidade como marca de sua própria cultura, que usa de seus infinitos modos de dizer para recriar o espírito do original, trazer, do modo mais próximo possível do original, as formas de ser do outro, dando-lhe o colorido específico de sua cultural nacional (BEZERRA, 2012, p. 48).

Com base nessa tradução interminável, reconheci a existência de disputas incessantes entre os sentidos que constituem 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.

Assim, minha tese de que o currículo do PNAIC se configura como rede de equivalência que hegemoniza um sentido para a alfabetização, para o currículo e para a avaliação se confirmou, na medida em que, com base em tudo que foi visto, lido e analisado, foi possível perceber as estratégias discursivas de significação que são, a todo tempo, produzidas para tal feito, numa constante articulação de redes, saberes e políticas na tentativa de estruturar uma alfabetização plena, na idade certa e para todos mediante uma base curricular nacional. Entendo, portanto, que o funcionamento da política curricular do PNAIC e a hegemonia de alguns de seus discursos são mantidos, uma vez que essa mesma política é pautada na contingência e no controle simultaneamente. Sendo assim, o foco da minha escrita

foi chamar atenção para os mecanismos de significação no PNAIC que ajudam a desenhar um currículo nacional para a alfabetização.

Nesse sentido, não há pacto estabelecido em absoluto, pois não há uma alfabetização plena, idade certa ou limite para que ela se dê. Os inúmeros impactos do Pacto tratados aqui movimentam a política curricular para a alfabetização nacional, uma vez que trazem os limites da linguagem que o constitui. Logo, acredito que, ainda que haja um método estabelecido, uma norma instaurada, uma alfabetização cobrada, uma avaliação aplicada e um movimento pactuado, a falta de consenso ainda existirá e a sensação de não invenção da alfabetização permanecerá. Desse modo a política se constitui.

Nem pacto, nem consenso; penso no PNAIC como negociação sempre em movimento. Ou, tomando para mim as palavras da professora Elaine, “um movimento em constante negociação”.

## REFERÊNCIAS

- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. Um Currículo Nacional para os Anos Iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1o, 2o e 3o anos) do Ensino Fundamental”. **Currículo sem Fronteiras** [online], v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./ abr. 2014.
- AGUIAR, R. R.; GOMES, I. F.; CAMPOS, M. O. C. (Orgs.). **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar**: educação de qualidade começando pelo começo. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.
- AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO: concepção e uso de resultados. Belo Horizonte, INEP, 11 de agosto de 2015.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – Anped. **Carta aberta em defesa do Pacto Nacional da Alfabetização na idade certa**. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-em-defesa-do-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em: 3 fev. 2017.
- AXER, Bonnie. **Um currículo em movimento: mudanças na configuração das salas de leitura do Município do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.
- \_\_\_\_\_. Diálogos entre currículo e leitura: o caso do PNAIC. **Linha Mestra**, n. 24, p. 626-629, jan./jul. 2014.
- AXER, B.; ROSÁRIO, R. PNAIC e suas traduções – desafios e negociações envolvendo os processos culturais do currículo. In: 37ª Reunião Nacional da Anped. Florianópolis, 2015. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-17.
- AXER, Bonnie; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; ROSÁRIO, Roberta Sales Lace. Políticas curriculares em uma lógica centralizadora e escapes possíveis: tecendo outras redes políticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1.176-1.207, out./dez. 2017.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.
- BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela**. Hacia una teorización de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.
- \_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, set./dez. 2004.



BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, n. 35, p. 37-55, 2010.

\_\_\_\_\_. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012

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

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

BALL, S. J. **Educação global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

\_\_\_\_\_. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 21 nov. 2015.

BARREIROS, Débora. **Todos iguais... Todos diferentes. Problematizando os discursos que constituem a prática curricular**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2008.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 51-82.

BARRIGA, A. D. Impacto das políticas de avaliação e de qualidade nos projetos curriculares. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 147-176.

BEZERRA, Paulo. A tradução como criação. **Estudos Avançados**, v. 26, p. 47-56, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

\_\_\_\_\_. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 24, p. 34-41, 1996.

BHABHA, Homi K.; **Nuevas minorías, nuevos derechos: notas sobre os cosmopolitismos vernáculos**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Didática, 1918.

BOWE, R. & BALL, S. & GOLD, A., (1992). **Reforming Education & Changing Scholls: Case Studies in Policy Sociology**. London, New York: Routledge.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>.

BRASIL. Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 1998.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007b.

BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007c.

\_\_\_\_\_. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Ed. rev. e ampl. Brasília: MEC/SEB, 2008a.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2010a.

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 nº 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. Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2012d.

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

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012f.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC/SEB, 2012g.

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

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, 2012i.

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

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2, unidade 2. Brasília: MEC/SEB, 2012l.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2, unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012m.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 2, unidade 4. Brasília: MEC/SEB, 2012n.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. O trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 2, unidade 5. Brasília: MEC/SEB, 2012o.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 1, unidade 8. Brasília: MEC/SEB, 2012p.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças: ano 2, unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012q.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões: caderno de avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2012r.

BRASIL. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jun. 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA):** documento básico. Brasília: Inep, 2013b.

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

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Documento orientador das ações de formação em 2014. Brasília: MEC/SEB/DAGE, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA):** Relatório ANA 2013-2014 - Da concepção à realização. Brasília: Inep, 2014c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015. Brasília: MEC/SEB, 2015a.

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

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Caderno para gestores. Brasília: MEC/SEB, 2015c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 3. Brasília: MEC/SEB, 2015d.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 4. Brasília: MEC/SEB, 2015e.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno. Brasília: MEC/SEB, 2015f.

BRASIL. **MEC integra programas para intensificar a alfabetização.** 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=35051>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. **Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento:** apresentação. 2016b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=36531-programa-nacional-de-formacao-22032016-pdf&category\\_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36531-programa-nacional-de-formacao-22032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. **PNAIC em ação 2016:** documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília: MEC/SEB, 2016c.

BRASIL. **PNAIC em ação 2017:** documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2017. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BURITY, Joanildo. Teoria do Discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 07-29, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau**. Sem data.

CARVALHO, Luiz Fernando Medeiros de. Tradução como diferimento. In: **Traduzir Derrida, políticas e desconstruções**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

CEIA, Carlos. s.v. “Différance”, **E-Dicionário de Termos Literários**. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt>. Consultado em ago. 2016.

COLL, Cesar. **Psicologia e Currículo**, São Paulo: Ática, 1987.

CONSTANT, Elaine (Org.). **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFRJ)**. Rio de Janeiro: Quartet/UFRJ, 2013.

CONSTANT, Elaine; NASSER, Lilian; SANTOS, William. S. (Orgs.). **Educação em movimento**: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio De Janeiro em 2014. Belo Horizonte: Rona, 2015. v. 1.

COSTA, Hugo. **Problematizando a tradução na pesquisa em políticas de currículo**. Colóquio de Currículo, 2012.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Alfabetizar letrando**: alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; TAVEIRA, Andreza de Santana; SOUZA, Sara Leite de. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Contribuições deste instrumento na percepção de gestores e professores. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 183-215, maio/ago. 2016.

CUNHA, K. S. Teoria do Discurso e conceito de campo: categorias para análise das políticas Educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 265-293, 2016.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

\_\_\_\_\_. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

\_\_\_\_\_. Fidelidade a mais de um: merecer herdar onde a genealogia falta. Trad. Paulo Ottoni. In: OTTONI, P. **Tradução manifesta**: double bind & acontecimento. Campinas: Ed. Unicamp, 2005. p. 164-198.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DICKEL, Adriana. A avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Responsabilização e controle. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago. 2016;

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51 set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_; WOLF, Célia Cláudia. Um olhar para a alfabetização a partir dos exames nacionais. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, v. extr., nº 10, 2015.

\_\_\_\_\_. FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Edição Especial n. 1/2015.

FARIA, Evangelina Maria Brito de Faria; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo**. 2015 (Livro teórico do PNAIC).

FAZAL, R.; LINGARD, B. **Políticas educativas en un mundo globalizado**. Madrid: Morata, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo, cotidiano escolar e conhecimentos em redes**. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno. Brasília: MEC/SEB, 2015.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

FLORES, Valdir. Dialogismo e enunciação: elementos para uma epistemologia da Linguística. **Linguagem & Ensino**, 1998.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Múltiplos contextos de produção curricular: conexões, conflitos e ações da Multieducação no cotidiano escolar**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. **Políticas de currículo e alfabetização: negociações para além de um pacto**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 2015.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para alfabetização, formação e currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 107-128, 2016.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LACLAU, E. Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía. In: MOUFFE, C. (Org.). **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

\_\_\_\_\_. Conferência de abertura. **Seminário Internacional Inclusão Social e as Perspectivas Pós-estruturalistas de Análise Social**. 2005. Disponível em: [www.fundaj.gov.br/geral/inclusao/ernestolaclau.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/inclusao/ernestolaclau.pdf). Acesso em 10/05/2006.

\_\_\_\_\_. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Razão populista**. São Paulo: três Estrelas, 2013.

\_\_\_\_\_. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia y estratégia socialista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LINO, C. S. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto do PNAIC: apontamentos de uma pesquisa. In: **II Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Recife, 2015.

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.

LOPES, Alice. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo. In: **ENDIPE**, 15, 2010, Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

\_\_\_\_\_. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: E se a Noção de Discurso Fosse Outra?

\_\_\_\_\_. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: E se a Noção de Discurso Fosse Outra?

LOPES, Alice. A teoria da atuação de Stephen Ball. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas** v. 24, n. 25, p. 1-16, Fevereiro. 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

\_\_\_\_\_. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentido para a educação. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, 2014.

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

\_\_\_\_\_. **Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica**. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

\_\_\_\_\_. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-68.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: reflexões e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº 11, p. 03-11, jan./jun. 2012.

MENDONÇA, Daniel. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia Política**, n.20, 2003.

MENDONÇA, Daniel. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº 1, p. 153-169, jan./jun. 2009.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2014.

MENDES, Juliana Camila Barbosa. **Avaliação como espaço de dissenso: traduções possíveis na política curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2014.



MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. Unesp/Conped, 2000.

\_\_\_\_\_. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Cad. CEDES** vol.33 n.89 Campinas Jan./Abril. 2013.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NASCIMENTO, Evando. **Escrita e gramatologia**. Disponível em: [www.rubedo.psc.br/Artigos|©Evando Nascimento](http://www.rubedo.psc.br/Artigos|©Evando Nascimento). Acesso em: 30 maio 2008.

NASCIMENTO, Evando. Traduzindo Derrida, uma questão de gerúndio. In: **Traduzir Derrida, políticas e desconstruções**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Derrida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

OTTONI, Paulo. **Tradução manifesta: double bind e acontecimento**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Edusp, 2005.

\_\_\_\_\_. Semelhanças entre *uptake* e *trace*: considerações sobre tradução. **Delta [online]**, v. 13, n. 2, p. 315-329, 1997.

\_\_\_\_\_. A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de tradução. **Delta**, 2003.

PARAÍSO, Marlucey Alves; MEYER, Dagmar Estermann (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

PEREIRA, Talita Vidal. **Analisando Alternativas Para o Ensino de Ciências Naturais: Uma Abordagem Pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

PIRES, Vera Lucia. **Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin**. São Paulo: Organon, 2012.

RAMOS, Ana Paula Batalha. **Conhecimento escolar e qualidade da educação nas políticas de avaliação da educação básica**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.

RODRIGUES, Danielle Gomes. **Sentidos atribuídos à avaliação na produção de política curricular: um estudo a partir da Avaliação Nacional de Alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SÁ, Carolina Figueiredo de; LIMA, Leila Britto de Amorim. **Ciclo de Alfabetização e os direitos de aprendizagem**. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo

na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno. Brasília: MEC/SEB, 2015.

SANTIAGO, Silviano. **Glossário de Derrida**. Trabalho realizado pelo Departamento de Letras da PUC-Rio. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

SCHAFFER, Margareth. Subjetividade e Enunciação. **Educação e Realidade**, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** - uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. São Paulo, Cortez, 1989.

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.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto alegre: Globo, 1974.

### Sites visitados

Blog do Freitas. Ensinar para o teste não é educar, 2015.

Todos pela Educação. Entrevista com Mirna. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/36414/pnaic-chega-a-reta-final-acenando-resultados-e-desafios/>.

Revista Educação. Dados de participação dos professores. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/215/alfabetizacao-ampliado-novo-ciclo-do-pnaic-sera-voltado-para-as-artes-339092-1.asp>.

Revista Educação. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/193/ceara-o-berco-do-pacto-288360-1.asp>.

Revista Educação. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/193/existe-idade-certa-288348-1.asp>.

Revista Educação. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/noticias/pacto-regional-368099-1.asp>.

Todos pela Educação. Perguntas e respostas sobre a ANA. Disponível em:  
<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30848/perguntas-e-respostas-o-que-e-a-ana/>.

INEP. Sobre a ANA. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>.

Observatório do PNE. Indicadores. Disponível em:  
<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/5-alfabetizacao/indicadores>.

Todos pela Educação. Dados da ANA. <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35337/mec-divulga-dados-da-ana-2014/>.