



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Bárbara Rocha Souza

**Discursos pela Alfabetização: uma investigação dos sentidos em
disputa**

Rio de Janeiro

2019

Bárbara Rocha Souza

Discursos pela Alfabetização: uma investigação dos sentidos em disputa



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Verônica Borges

Rio de Janeiro

2019

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

S729 Souza, Bárbara Rocha.
Discursos pela Alfabetização: uma investigação dos sentidos em
disputa / Bárbara Rocha Souza. – 2019.
101 f.

Orientadora: Verônica Borges.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Alfabetização – Teses. 3. Políticas
curriculares – Teses. I. Borges, Verônica. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37(81)

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

Assinatura

Data

Bárbara Rocha Souza

Discursos pela Alfabetização: uma investigação dos sentidos em disputa

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em 17 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Verônica Borges (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Rosanne Evangelista Dias
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Andreia Rezende Garcia Reis
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus pais, Mariana e Scipião que, mesmo não tendo o título de Mestre, foram os melhores que eu poderia ter!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela oportunidade de ter chegado até aqui. Foram muitos os desafios lançados durante esta trajetória e, se eu os venci, foi porque Ele esteve ao meu lado em todos os momentos. Ele me guiou, me sustentou, me encorajou e me confortou dia após dia.

Agradeço aos meus queridos pais, tão atenciosos e presentes, por todo o amor, por todo o investimento ao longo desses anos na minha educação, na minha formação humana e pela compreensão durante os momentos que não pude me fazer presente. Apesar da distância física, sempre estivemos próximos, ligados, unidos e isso me fortaleceu. Vocês são, sem dúvida, a melhor parte de mim!

Agradeço ao meu esposo Lucas, pelo amor, companheirismo e apoio, fundamentais para eu prosseguir quando tudo parecia difícil. Juntos, compartilhamos todos os momentos difíceis e felizes desta caminhada. Obrigada por segurar firme a minha mão, me incentivar e me acalantar nos momentos de estresse, medo e aflição.

À Verônica, minha orientadora, agradeço pela condução atenta na construção desta dissertação, pelo acolhimento e conhecimento compartilhado.

À Rosanne Dias, sempre tão generosa e amável, pela atenção e ajuda a mim dispensadas durante esse processo formativo.

À querida Andreia Garcia-Reis, agradeço por prontamente aceitar o convite para a banca e por estar aberta à interlocução.

À FAPERJ, agradeço o investimento na presente pesquisa através da Bolsa Nota 10.

Às colegas de grupo Rita, Mariana, Simone, Larissa, Rafaela, Rachel e Helena, agradeço pelas trocas diárias, pelo convívio amistoso, pelas angústias partilhadas e parcerias firmadas. Em especial, agradeço à Ana Paula que, além de companheira de pesquisa, de eventos e escritas, tornou-se uma grande amiga, sempre pronta a ouvir e aconselhar.

Agradeço aos meus familiares, aos que estão perto e aos mais distantes, aos amigos de longa data e aos que conquistei nesta caminhada, pelo apoio dado durante esta etapa laboriosa em minha vida.

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.

Arthur Schopenhauer

RESUMO

SOUZA, Bárbara R. *Discursos pela Alfabetização: uma investigação dos sentidos em disputa*. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as disputas discursivas pela alfabetização. Para isto, buscou-se estabelecer a diferença entre os processos de alfabetização e letramento, esclarecendo suas especificidades e realçando a relação entre essas duas concepções de aprendizagem, conforme as mais variadas posições de autores do campo. Percutiu-se apresentar nesta dissertação, através de um resgate histórico, de que forma o ensino da língua escrita nos primeiros anos de escolarização vem sendo realizado, segundo as diferentes perspectivas teóricas projetadas em saberes e fazeres metodizados. Ainda, objetou-se nesta escrita, reativar os sentidos contingenciais dos discursos produzidos em artigos científicos acadêmicos, nos últimos dezenove anos, que tratam do processo de alfabetização e do letramento. Para esse fim, foi utilizada como plataforma de busca a biblioteca eletrônica SciELO, na qual encontra-se uma coleção selecionada de trabalhos em nível nacional sob a ótica de diferentes concepções teóricas. Esta obra se articula à perspectiva pós-estrutural e dialoga com o campo do Currículo em uma abordagem discursiva, tendo em vista a disputa de sentidos em sua condição de provisoriedade e precariedade. Quanto à metodologia, esta pesquisa está ancorada em uma revisão teórico-estratégica fundamentada nas incorporações teóricas de Alice Lopes e Elizabeth Macedo, da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, com vistas a repensar a noção de currículo e política, tão caras a esta análise. A discussão teórica-empírica, a partir das noções de significantes vazio e flutuante, dedica-se a reativar sentidos outros que atravessam as construções discursivas pela alfabetização. Dentre os significantes reativados nesta análise, estão: tempo, formação docente, avaliação, prática e uma concepção de alfabetização. Como principais apontamentos, destacou-se: a impossibilidade de um fechamento total dos sentidos que disputam lugar nos documentos curriculares, o caráter transitório das significações e a constante tentativa de estancar os sentidos de determinados significantes. Ao concluir esta investigação, defendeu-se a impossibilidade de definir um currículo que possa ser capaz de dar a palavra final no processo de alfabetização e a potência da reativação dos sentidos que perpassam os textos para a compreensão de demandas outras no campo discursivo investigado.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Perspectiva Discursiva. Políticas curriculares de Alfabetização.

ABSTRACT

SOUZA, Bárbara R. *Discourses for literacy: an investigation of the competing meanings*. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The purpose of this research is to analyze the discursive disputes for literacy. For this, sought to establish the difference between the processes of littering and literacy, clarifying their specificities and highlighting the relationship between these two conceptions of learning, according to the most varied positions of authors in the field. In this dissertation, it was discussed, through a historical remembrance, how the teaching of the written language in the first years of schooling has been carried out, according to the different theoretical perspectives projected in methodized knowledge and practice. Even, the object of this writing was to reactivate the contingency meanings of the discourses produced in scientific-academic articles, in the last nineteen years, which deal with the process of littering and literacy. For this goal, the SciELO electronic library was used as a search platform, which contains a selected collection of works at the national level from the perspective of different theoretical conceptions. This work is articulated to the post structural perspective and dialogues with the field of Curriculum in a discursive approach, in view of the dispute of meanings in its condition of provisionality and precariousness. Regarding the methodology, this research is anchored in a theoretical-strategic review based on the theoretical incorporations of Alice Lopes and Elizabeth Macedo of the Discourse Theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe in order to rethink the notion of curriculum and politics, so important to this analysis. The theoretical-empirical discussion, based on the notions of empty and floating signifiers is dedicated to reactivating other meanings that cross discursive constructions through literacy. Among the reactivated signifiers in this analysis are: time, teacher education, assessment, practice and a conception of literacy. As main points, it was highlighted: the impossibility of a total closure of the meanings that dispute place in the curricular documents, the transitory character of the meanings and the constant attempt to stop the meanings of certain signifiers. Concluding the investigation, it was argued that it is impossible to define a curriculum that can be able to give the final word in the literacy process and the power of reactivating the meanings that permeate the texts to understand other demands in the discursive field investigated.

Keywords: Littering. Literacy. Discursive Perspective. Literacy Curriculum Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
ALLE	Alfabetização, Leitura e Escrita
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIREME	Centro Latino Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio de Janeiro
PRP	Programa Residência Pedagógica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TD	Teoria do Discurso

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIVERGÊNCIAS E ARTICULAÇÕES DO CAMPO	19
1.1	“Querela dos Métodos”: a busca pela representação nos documentos curriculares	34
2	POLÍTICA NA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURAL	45
2.1	Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: a instabilidade na significação	51
3	ABORDAGEM DISCURSIVA DO CURRÍCULO	58
3.1	Apontamentos acerca da potência da perspectiva discursiva nas políticas curriculares	61
3.2	Formações discursivas pela Alfabetização: os sentidos em disputa .	65
3.2.1	<u>Costura discursiva em três tempos: um exercício de análise</u>	73
3.2.2	<u>Do tempo à qualidade: reverberações na formação docente</u>	76
3.2.3	<u>Quando a qualidade se reduz a uma racionalidade técnica</u>	80
3.2.4	<u>A centralidade nas epistemologias</u>	86
3.2.5	<u>Tecendo os fios da investigação: tentando responder à questão da pesquisa</u>	88
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE - Artigos da empiria	101

INTRODUÇÃO

O debate em torno do campo da alfabetização não é recente na história da Educação no país e carrega em si marcas das disputas discursivas que tencionam diferentes ações, dentre elas, a elaboração das políticas curriculares.

Em nome de uma educação de qualidade, discussões em torno do estabelecimento de melhores concepções de ensino reverberam-se no cenário educacional.

No contexto desta dissertação, é imperioso destacar que as disputas pela adoção de uma epistemologia, pela determinação de uma metodologia, de um modo de operar, de atuar na alfabetização, são marcações constitutivas do campo. E, tendo em vista que tais problemáticas produzem efeitos, torna-se importante colocar em relevo as questões que suscitam tais desentendimentos.

Diferentemente de outros percursos investigativos, me debruço a analisar os sentidos que atravessam as formações discursivas em recentes pesquisas sobre a alfabetização.

Nesta concepção, o registro pós-estrutural ganha força em minha escrita por assumir a radicalidade da linguagem e a impossibilidade do fechamento total da significação, em razão do seu caráter contingencial e precário.

A investigação a que me proponho aqui, não está circunscrita em uma análise ou em uma defesa por determinado método ou concepção de ensino. Mais do que isso, busco interpretar como as lutas políticas-discursivas se hegemonomizam em determinados saberes e fazeres nos processos escolares.

Trata-se de uma produção de cunho teórico-estratégica baseada na perspectiva discursiva a partir de incorporações de Alice Lopes e Elizabeth Macedo, da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe que, de forma vultosa, tem permitido repensar a noção de política e de currículo.

Ao decidir operar teoricamente com a perspectiva adotada, assumo, neste momento, que tudo é discurso, que tudo é texto. Desta forma, opero com a impossibilidade de um fechamento total na significação, o que me leva a compreender os modos de se alfabetizar enquanto uma rede de traduções e significações ininterruptas.

A Teoria Política do Discurso, conforme aponta Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (2018), foi desenvolvida a partir do trabalho de Ernesto Laclau e Chantal

Mouffe (2015 [1985]) e vem sendo incorporada por diversos pesquisadores no campo da educação para analisar os conflitos, a negociação e a (re)configuração da realidade educacional em diversos países, bem como no Brasil e na América Latina.

A abordagem discursiva, segundo Oliveira, permite a observação das políticas oficiais e das práticas cotidianas da realidade da educação como construções sociais parciais, produzidas a partir de conflitos e contradições contingenciais. Para além, esta perspectiva oferece instrumentos apurados para identificar e caracterizar os diferentes processos envolvidos nas dinâmicas tanto de produção e estabilização, quanto de constatação destas práticas.

O autor ainda afirma que a perspectiva discursiva pós-estrutural tem procurado caminhos para criticar “as realidades educacionais que não se fundamente numa concepção voluntarista, essencialista e/ou evolucionista dos sujeitos e da sociedade” (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 170).

A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), com base nos pressupostos da teoria heideggeriana e no pós-estruturalismo de Derrida (2005), assume a perspectiva da realidade produzida a partir de processos discursivos e, aquilo que está para além dos limites do simbolizado não faz parte da realidade, mas a ameaça e a assombra, esclarece o pesquisador.

Segundo Gustavo de Oliveira, a concepção de discurso dentro desta perspectiva não se limita à definição linguística como a *linguagem em uso*, os discursos são padrões/ regras de associação e diferenciação que envolvem elementos linguísticos e extralinguísticos.

Isso significa que as lógicas que possibilitam, condicionam e limitam a produção de sentidos em textos e artefatos explicitamente simbólicos- como fotos, músicas, vídeos, hipertextos, performances, estruturas arquitetônicas e outros- são as mesmas que possibilitam, condicionam e limitam a produção da realidade em sentido amplo, não havendo uma relação de exterioridade natural entre essas dimensões (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 177).

Para Lopes (2015), discurso é linguagem em ação, é uma prática de significação que não nega a “realidade”, mas entende que ela é compreendida discursivamente, pois “o próprio ato de nomear algo como realidade envolve um discurso que sustenta essa nomeação” (LOPES, 2015, p. 449).

Daniel de Mendonça (2010) explica que tal teorização tem o potencial de ser uma ferramenta de compreensão do social, pois o seu próprio entendimento se dá a partir da construção de ordens discursivas.

Segundo o autor, discurso não é apenas o reflexo de conjuntos de textos a serem compreendidos,

mas é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática- daí a ideia de prática discursiva- uma vez que ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas (MENDONÇA, 2010, p. 481).

E o social, explica Mendonça, é significativo, hermenêutico, não é simples de ser desvelado, mas é compreendido a partir de múltiplas formas e verdades, mas sempre provisórias e precárias. Assim, os sentidos sociais estão constantemente permeados pelas inconstâncias das noções de contingência e precariedade.

Conforme aponta o autor, para Laclau e Mouffe, as possibilidades de significação são infinitas e a sociedade como objeto de conhecimento pleno é impossível, pois os sentidos sociais são constituídos em/por uma condição de não fechamento e de incompletude.

Assim, o real, como possibilidade de ser perscrutado, conhecido verdadeiramente como uma positividade transparente, é uma impossibilidade, tendo em vista que é significado de diversas maneiras, a partir de lentes sobredeterminadas dos sujeitos (MENDONÇA, 2010, p. 481).

Sendo o discurso uma categoria central para Laclau e Mouffe, Daniel de Mendonça esclarece que seu entendimento depende da prática articulatória que é estabelecida a partir de um ponto nodal. Conforme explica o estudioso, isto quer dizer que, no limite, esses elementos não deixam de continuar sendo elementos, mas que, contingencialmente, tornam-se momentos de uma prática articulatória.

Além dos limites de um significante vazio, duas outras consequências devem ser destacadas. A primeira diz respeito à função dos significantes vazios – esses renunciam suas identidades diferenciais (evidentemente que não de forma completa) para serem pontos nodais para onde convergem diversas identidades que anteriormente não estavam articuladas entre si (MENDONÇA, 2009, p. 163).

A partir do campo teórico da Teoria Discursiva, esta dissertação tem como objeto de estudo os discursos produzidos nos artigos científicos acadêmicos de pesquisadores do campo da alfabetização, publicados na biblioteca eletrônica *SciELO*.

Quanto à delimitação cronológica, uma escolha pragmática, como critério de investigação, foi estabelecido um recorte temporal de dezenove anos¹ (2000-2019),

¹ O percurso investigativo desta Dissertação será melhor desenvolvido no Capítulo 3.

com o propósito de reunir trabalhos de diferentes épocas e, dentre eles, os que estão no bojo do atual governo.

Assim, a presente pesquisa se desenvolve a fim de compreender os processos hegemônicos de algumas significações que sustentam os projetos políticos para o ensino inicial da leitura e da escrita e como determinados significantes abrem sentidos para outras cadeias articulatórias.

A despeito da categoria significantes, tão cara a esta pesquisa, Alice Lopes (2018) explica que a perspectiva de que a linguagem constitui o social, os sujeitos e as identidades é instituída pelo enunciado da relação arbitrária entre significante e significado, na linguística de Saussure. Em uma perspectiva pós-estrutural e com a defesa da ruptura do signo em Derrida, a autora pontua o aprofundamento da relação entre a linguagem e todo o processo de significação.

A perspectiva pós-estrutural em geral e a Teoria do Discurso, segundo Lopes, questionam a ideia de uma linguagem transparente, fundamentada em uma origem, em uma estrutura que possa garantir a isenção de sua distorção, uma presença plena que possa ser denominada como verdade.

A autora prossegue esclarecendo que o significado não está no texto, tampouco nas intenções de quem escreve/fala ou em algo que possa ser dito como real, pois toda e qualquer significação é contextual, relacional e sempre remete um significante a outro significante, adiando o que poderia ser considerado um conceito, uma identidade ou uma finalização do processo de significar.

Nesta perspectiva, a autora destaca que qualquer identidade ou sujeito deixam de ser vistos como tendo um centro fixo, uma estrutura, que garanta a sua significação. Assim, não há a possibilidade de dizermos de uma vez por todas o que o sujeito é ou o que uma identidade significa, pois “em diferentes contextos e relações, outras possibilidades de ser e de se identificar são produzidas” (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 140).

Alice Lopes esclarece que na TD, noções como discursividade, heterogeneidade, lógica da diferença, significantes flutuantes e vazios respondem na política por essa impossibilidade de fechamento da significação e a impossibilidade de fundamentos estruturantes.

Ela elucida, com base em Laclau, que esta impossibilidade de fechamento também é trazida pela noção de significantes vazios que expressam a necessidade de nomear um objeto ou fenômeno impossível de ser criado plenamente, mas é

necessário à luta política. Desta forma, o ato de nomear limita a lógica da diferença e estabiliza a significação necessária aos acordos sociais, como se uma totalidade tivesse sido alcançada.

Por fim, Lopes (2012, p. 706) explica que, na política, os significantes vazios estão ligados à multiplicação de significantes flutuantes, em que o deslizamento de sentidos e significados é constante, pois seu esvaziamento é o limite máximo desta flutuação. Nesta lógica, a construção da hegemonia depende dos significantes vazios através do caráter vago e fluido dos sentidos dos discursos.

Considero importante esclarecer que, ainda que eu compreenda que seja impossível operar com a perspectiva discursiva de forma isolada, destaco, neste trabalho, as noções de significante vazio e significante flutuante, dadas a sua potência na empiria.

Assim sendo, procuro apresentar, ao longo da pesquisa, de que forma a alfabetização e o letramento foram sendo reconfigurados através da flutuação de sentidos nos significantes bem como esses pontos de divergência/convergência foram projetados, produzindo, a cada mudança discursiva, novos métodos, produto de disputas para hegemonizar determinados modos de ensinar e determinados saberes, indicadores de uma constante tensão entre o “novo” e o “antigo”.

Desta forma, defendo que a investigação dos processos de disputas que envolvem estes significantes me permite interpretar quais sentidos estão sendo mobilizados nas produções científicas acadêmicas e como eles se articulam na tentativa de hegemonizar uma prática que está no bojo do jogo político. A fim de interpretar tais discursos voltei minhas atenções para as seguintes questões mobilizadoras: Quais significantes são (re)ativados nesses discursos?; Quais sentidos eles expressam?

A noção de hegemonia, para Laclau e Mouffe (2015), é a categoria central da análise política dentro da perspectiva que adotam. Segundo os estudiosos, a condição para sua realização está em uma força social particular que assume uma representação de totalidade radicalmente imensurável.

Conforme apontam os autores de *Hegemonia e Estratégia Socialista*, a “hegemonia” tem condições de possibilidades precisas, tanto para conceber uma relação como hegemônica, quanto para construir um sujeito hegemônico.

Eles esclarecem que no primeiro aspecto, a indecidibilidade estrutural é a própria condição da hegemonia, pois se a objetividade social determinasse qualquer que fossem os arranjos estruturais, não teria espaço para articulações hegemônicas.

Para que haja hegemonia, o requisito é que os elementos cuja própria natureza não os predetermina a fazerem parte de um arranjo ou de outro não obstante convirjam, em decorrência de uma prática externa ou articuladora. A visibilidade dos atos de instituição originária - em sua contingência específica - é, a este respeito, o requisito de toda a formação hegemônica. Mas, dizer *articulação contingente* é anunciar uma dimensão central da "política" (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 39).

Laclau e Mouffe consideram que o campo geral de emergência da hegemonia é o das práticas articulatórias, ou seja, um campo onde os *elementos* não se cristalizaram em *momentos*. Assim, em um sistema fechado de identidades relacionais, em que o significado de cada momento é fixo, não existe espaço para a prática hegemônica. Segundo os pesquisadores, em um sistema de diferenças totalmente bem sucedido, que eliminasse todo significante flutuante, não permitiria qualquer articulação.

Segundo Gustavo Oliveira (2018), a noção de hegemonia desenvolvida por Laclau e Mouffe permite que se esclareça o fato de que as formações discursivas são sempre construídas em um campo discursivo aberto, em que sua própria incompletude revelada sobretudo na atuação de outras formações discursivas, ameaça continuamente sua coerência e disputa seus *momentos* já articulados e outros *elementos* que estão presentes no campo.

À vista disso, Oliveira esclarece que a noção de hegemonia tanto serve para indicar o caráter precário de toda realidade em um campo discursivo de *disputas hegemônicas*, quanto serve para estabelecer os processos de fechamento, de *sutura* ou de estabilização parcial e contingente da realidade, "em determinados contextos, quando uma formação discursiva consegue articular a maioria dos elementos em um campo e estabelecer-se como discurso dominante, *horizonte* ou *regime hegemônico* nesse campo" (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 178).

Nesta lógica, diante da instabilidade do cenário político na qual a educação tem passado, destaco, a relevância da presente pesquisa para reconfigurar as significações sobre o processo da alfabetização nos discursos que tentam se fixar e que disputam espaço a fim de tornarem-se hegemônicos nas produções científicas acadêmicas.

Esta dissertação foi estruturada em três capítulos que agora anuncio. No capítulo primeiro, escolho apresentar aos meus leitores o que já se tem produzido sobre os processos de aquisição das habilidades leitora e escritora dividindo-o em dois momentos, a saber: no primeiro deles, dedico à explanação das pesquisas sobre alfabetização e letramento, como essas têm se dado, os sentidos conferidos aos termos, as especificidades do desenvolvimento de cada habilidade e como elas acontecem de forma integrada. Objetivo apontar as diferenças entre a alfabetização e o letramento, segundo as perspectivas de autores do campo, a fim de esclarecer suas especificidades e realçar as relações estabelecidas entre elas.

No segundo momento, apresento o que se produziu a respeito das práticas e dos métodos adotados no processo de alfabetização no Brasil. Penso ser esse um importante movimento de resgate histórico que se realiza a fim de compreender como os discursos em disputa são produzidos para determinar o domínio de saberes e fazeres que permanecem, ao longo dos anos, em constante tensão e alternância.

No capítulo dois, trago a discussão sobre a política, segundo a perspectiva pós-estrutural, que, embora apresente como impossível o fechamento completo dos significados e seus sentidos sempre ininterruptos e em disputa, tenta fixá-los, ainda que de forma momentânea, a fim de estabelecer ordem e controle.

A partir desta lógica, busco interpretar a complexidade da política e de que forma os discursos produzidos hegemonomizam determinados pressupostos como verdades.

No artigo *Por um Currículo sem Fundamentos*, Alice Lopes (2015, p. 449) afirma que, no caso particular das políticas de currículo, elas “são decorrentes de diferentes articulações entre demandas representadas através das comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos”. É através das articulações entre estas demandas diferentes que grupos políticos são organizados e as significações para o currículo são estabelecidas.

Se o currículo é entendido como planejamento, lista de conteúdos, saberes legitimados ou luta pela significação da cultura, isso também depende de articulações discursivas, não de uma propriedade intrínseca a um objeto - o currículo - considerado como um dado inequívoco (LOPES, 2015, p. 449).

Lopes pontua que apostar em um enfoque discursivo que constrói a realidade da forma que a compreendemos significa também estar em constante processo de

negociação com uma série de tradições, de registros estruturados pelos quais somos formados, é reconhecer os deslizamentos em diferentes direções recriando estes mesmos registros.

Para ela, tais registros são incorporados à educação permitindo que sejam repensadas suas finalidades sociais, pois ao serem compreendidas discursivamente, deixam de ter um fundamento racional, capaz de sustentar uma dada escolha. Logo, a opção por determinada finalidade social, sua enunciação e defesa, são inseridas na política e são definidas em certas relações de poder (LOPES, 2015, p. 450).

As tradições curriculares, segundo essa pesquisadora, balizam a compreensão do mundo e são provenientes de atos de poder que freiam a significação e o livre fluxo do sentido, mas ao concebê-las como discursivas, provoca a sua instabilidade. Tradições, conforme Lopes, não são regras racionais ou sedimentações históricas estáveis capazes de definir definitivamente as possibilidades de conhecimento, mas são registros sujeitos às lutas políticas que levam à significação, “tradições constantemente recriadas, traduzidas de diferentes formas” (LOPES, 2015, p. 460).

Lopes afirma que existem fundamentos estabilizados, discursos que sustentam formas de compreender o currículo e a política de currículo e, através da TD, ela tenta abalar o que se encontra sedimentado, tenta problematizar a norma que norteia as políticas de currículo para apresentar outras possibilidades de operar nesta mesma política.

Nesta concepção, no terceiro capítulo, entendo que o mapeamento dos termos desenvolvidos anteriormente contribuem para o desenrolar da discussão sobre currículo que proponho nesse momento.

Procuró, aqui, argumentar em defesa do Currículo como discurso, como busca para hegemonizar determinados saberes, com sentidos que concorrem entre si, sendo eles contingenciais, provisórios e precários.

Assim, ao compreender o currículo enquanto discurso sem um fechamento total, aponto a política como um mecanismo de fixação de sentidos em terreno indecível.

Na subseção deste capítulo, busco, então, levantar os sentidos contingenciais e em disputa nos discursos presentes nos treze artigos selecionados.

Esclareço aos meus leitores que a minha pretensão não é ser fiel aos autores e transcrever aquilo que eles dizem no texto, mas problematizar as lutas pela

hegemonia de determinados modos de operar na alfabetização que se desenham na produção desta escrita como estratégia de controle e prescrição.

Para isto, procuro reativar os sentidos dos significantes, importante noção para a compreensão das disputas no campo, a fim de interpretar as incessantes redes de significações pela alfabetização.

1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIVERGÊNCIAS E ARTICULAÇÕES DO CAMPO

Podemos dizer que é recorrente no campo da educação o discurso de que a aquisição das habilidades leitoras e escritoras constituem, na sociedade em que vivemos, importantes ferramentas para o rompimento da alienação e para o exercício da cidadania.

Notamos, também, o quanto as práticas de ensino da língua materna têm passado, ao longo dos anos, por significativas mudanças conduzidas por inúmeras forças em disputa que as norteiam.

Com a finalidade de apresentar aos meus leitores o que se tem produzido a respeito da alfabetização e do letramento, busco, neste momento, promover o diálogo entre os autores do campo, sob as mais variadas perspectivas e enfoques, realçando suas semelhanças e suas posições conflitantes. Para isso, me aproprio das palavras da autora Roxane Rojo (1998), na apresentação do livro por ela organizado, quando afirma que

diálogo não quer dizer unicamente acordo, isto é, adoção de pressupostos semelhantes; muitas vezes, na comunicação cotidiana como nos textos aqui presentes, diálogo quer dizer debate, confronto de opiniões e posições divergentes (ROJO, 1998, p. 09).

Começo, então, o nosso diálogo com Magda Soares (2017). Para a autora, o conceito alfabetização não parece apropriado para designar nem o processo de aquisição, nem o desenvolvimento da língua escrita. Desta forma, segundo Soares, o termo citado não ultrapassa o sentido de “levar à aquisição do alfabeto”, logo, ensinar o código escrito da língua.

A autora propõe, em sua obra, que é necessário reconhecer a especificidade do processo de alfabetização, entendido como aquisição e apropriação do sistema convencional da escrita, mas que essa aprendizagem se realize em um contexto de letramento: através do desenvolvimento de comportamentos e habilidades da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Para isso, a pesquisadora ressalta que tanto a alfabetização quanto o letramento possuem diferentes dimensões que demandam metodologias específicas, mas que são interdependentes e indissociáveis.

Eliane Porto Di Nucci (2001, p. 50), integrante do Grupo de Pesquisa ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita², aponta que no início do século XIX, com a mudança da economia agrária para a urbana e industrial, a aprendizagem da leitura e da escrita tornou-se indispensável, levando à padronização do aprendizado nas escolas, pois até então, o ensino dessas habilidades era transmitido como as das habilidades ocupacionais tradicionais, junto aos pais ou vizinhos, sem nenhum tipo de sistematização ou licença de instituições sociais, como a escola.

Assim, segundo a autora, nas sociedades mais desenvolvidas durante o século em questão, era solicitada, cada vez mais, mão de obra escolarizada a fim de garantir maior produtividade, o que levou ao alargamento da base social da alfabetização.

Conforme Di Nucci, o aumento dos movimentos pela escolarização conceberam um novo significado cultural para a alfabetização, representando uma linha divisória, para a classe trabalhadora, entre os que sabiam e não sabiam ler e escrever. Desta forma, “a alfabetização deixou de ser um objetivo pessoal para os cidadãos e foi se constituindo como uma necessidade social, econômica e cultural, desenvolvida na escola, cada vez mais sob o controle do Estado” (LEITE, 2001, p. 51).

Para a autora, foi a partir das mudanças na sociedade que a alfabetização assumiu um novo papel passando a ser considerada como processo de aquisição de um sistema escrito normativo, e a escolarização, como forma de controle da população trabalhadora para a atividade industrial.

Di Nucci entende que a escolarização veio como “resposta à alfabetização popular já existente, associada a causas políticas e a uma consequência histórica da alfabetização em massa” (LEITE, 2001, p. 52).

Em estudo publicado por Maria Mortatti³ (2010), a autora aponta que, no Brasil, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita começaram a se tornar objeto

² O Grupo de Pesquisa ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita criado na Universidade de Campinas- UNICAMP, em 1998, reúne diferentes projetos e pesquisas de estudantes e professores sobre a cultura escrita, as formas de existência nas sociedades em diferentes tempos, suportes e lugares, sua relação com a educação, com outras linguagens e tecnologias e o fazer pedagógico em sala de aula. Descrição baseada no site: <https://www.fe.unicamp.br/alle/index.html>.

³ Maria do Rosário Longo Mortatti é Licenciada em Letras (1975) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara-SP; Mestre em Educação (1987) e Doutora em Educação (1991), pela Faculdade de Educação da UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas-SP. É professora titular da UNESP- Universidade Estadual Paulista; Livre Docente (1997) pela UNESP. Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP- Marília, é coordenadora do Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil- GPHEELLB, criado em 1994 e Presidente Emérita da ABALF- Associação Brasileira de

de preocupação de administradores públicos em algumas províncias décadas antes da Proclamação da República.

Entretanto, somente a partir dos primeiros anos republicanos, com a reforma do ensino público que as práticas sociais de leitura e escrita tornaram-se escolarizadas, ensinadas e aprendidas em espaços públicos submetidos à organização sistemática e intencional, sendo consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país.

Mortatti aponta que a partir dos anos de 1930, através do processo de unificação, em nível federal, das iniciativas políticas em todas as esferas da vida social, que, a educação e, em particular a alfabetização, passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais para a promoção do desenvolvimento nacional.

A partir de então, saber ler e escrever tornaram-se conhecimentos a serem medidos, testando a eficácia da escola pública que, com diferentes finalidades e de diferentes formas visava enfrentar às dificuldades por parte do alunado para a aquisição destes saberes a fim de responder a certas urgências políticas, sociais e educacionais do país.

Conforme aponta a autora, as disputas em torno de um método de ensino, o *novo* considerado melhor em relação ao *antigo* e tradicional, provoca, em cada momento histórico, novos sentidos da alfabetização, que se tornam hegemônicos, mas não únicos nem homogêneos e tampouco isento de resistências.

Assim, ela prossegue dizendo que em função da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil é também complexa, marcada pela recorrência discursiva da mudança que promove constantes tensões entre permanências e rupturas relacionadas à busca pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização.

Desta forma, Mortatti afirma que em cada momento histórico instituiu-se uma determinada tradição e que a escolha dessas estão na base nas decisões políticas.

Ela avança em sua pesquisa apontando que, com o fim do regime ditatorial imposto em 1964 pelo golpe militar, especialmente a partir da década de 1970,

Alfabetização. É também autora e coautora de artigos e capítulos e coorganizadora/organizadora de livros, com destaque para “Alfabetização no Brasil: uma história de sua história”, vencedor do 54º Prêmio JABUTI- categoria Educação- 2012. (Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7159018256371571>>).

intensificou a luta pela democratização da educação, a defesa do direito à escolarização para todos e maior participação da comunidade na gestão escolar.

A partir deste marco, sobretudo no início dos anos 80, a autora indica os novos questionamentos a respeito do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, uma vez que nesta etapa de escolarização encontrava-se a maioria da população pobre que fracassava na escola.

A fim de encontrar soluções para os insucessos destas aprendizagens foram adotados por pesquisadores brasileiros três modelos teóricos para explicar os problemas da alfabetização no Brasil: o construtivismo, o interacionismo linguístico e o letramento.

A partir deste momento, Maria Mortatti aponta que, o construtivismo, modelo teórico desenvolvido pela pesquisadora Emilia Ferreiro, orientada pelo epistemólogo suíço Jean Piaget, ganhou hegemonia, sendo apresentado como uma *revolução conceitual*.

Estas pesquisas propunham explicar a psicogênese da língua escrita na criança, na tentativa de conhecer como elas aprendem a ler e a escrever, questionando assim, as concepções até então desenvolvidas e defendidas na alfabetização.

Telma Weisz (1999), na apresentação do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky, afirma que até a publicação da referida obra, a discussão sobre a alfabetização estava voltada para a avaliação dos métodos de ensino. A publicação dos estudos de Ferreiro e Teberosky deslocou a centralidade da alfabetização na questão do ensino para a aprendizagem, partindo de como, de fato, a criança aprende.

Ademais, Weisz aponta que as autoras romperam, através de seus estudos, com a ideia até então defendida de que havia um pré-requisito ou um conjunto de habilidades para aprender a ler e escrever, conhecidas como prontidão.

[...] o modelo tradicional era (e ainda é) marcado pela questão da prontidão (Poppovic, 1968): acreditava-se que existe um momento ótimo para aprender a ler e escrever, momento este determinado pela maturação neurológica e pelas experiências de vida; falava-se em desenvolver as habilidades consideradas pré-requisitos para a alfabetização. Em nosso meio, durante décadas, tais concepções foram muito influentes, direcionando a pré-escola para o desenvolvimento de tais pré-requisitos, ficando a alfabetização propriamente dita para ser desenvolvida a partir da primeira série (LEITE, 2001, p. 23-24).

Para Mortatti (2010), essa mudança de paradigma provocou um sério problema entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e da escrita através de sua metodização e na maneira como a criança *aprende*, ou seja, como se alfabetiza.

Entretanto, os resultados divulgados sobre essas pesquisas não podiam e nem pretendiam ser um novo método de ensino e, tampouco, uma nova didática, mas um modelo teórico que a autora denomina como “desmetodização da alfabetização”.

Mortatti (2000, p. 264) explica que Emília Ferreiro, doutora pela Universidade de Genebra, juntamente com Ana Teberosky, desenvolvem esta nova teoria a partir de uma perspectiva psicolinguística, resultante do entrecruzamento de dois marcos conceituais: a teoria da linguagem, de Noam Chomsky e, a teoria da inteligência de Piaget.

A partir dos dados obtidos através da utilização do método clínico de investigação durante dois anos, com crianças entre quatro e seis anos, as estudiosas pretendiam propor uma ruptura com as práticas tradicionais de alfabetização. Maria Mortatti (2000) afirma que as conclusões advindas dessas investigações, sobre o conhecimento da evolução psicogenética da língua escrita, se apresentam como uma “revolução conceitual” concebendo a língua escrita como um *sistema de representação* e objeto cultural; a *aprendizagem*, como *conceitual* e não uma aquisição técnica; a *criança que aprende*, como um *sujeito cognoscente, ativo* e com *competência linguística* que constrói seu conhecimento através da interação com o objeto de conhecimento e com uma sequência psicogeneticamente ordenada. Ainda, a autora ressalta que esta teoria necessita abandonar a visão adulta do processo, a falsa ideia do método de ensino que alfabetiza e cria conhecimento e, que o professor, é o único mediador autorizado.

Alexandra da Silva Molina (2001), em seu texto, apresenta a figura do mediador como sendo uma das grandes diferenças entre o construtivismo e o sociointeracionismo. Segundo a estudiosa, apesar das significativas contribuições do primeiro quanto às questões que envolvem o erro, a opção teórica por Vygotsky e outros autores da segunda corrente se justifica pela possibilidade de uma aproximação teórica mais ampla.

O construtivismo, explica Molina, ressalta os processos pelos quais o sujeito acomoda o objeto do conhecimento e, o sociointeracionismo, enfatiza a escola, as relações professor-aluno, cabendo ao docente, o papel de mediador neste processo de aquisição da escrita em sala de aula.

A divergência entre estas duas correntes, inicialmente, seria de natureza teórica, pois, se no primeiro, o professor é um facilitador do processo, um gerador de conflitos cuja superação leva à aprendizagem, no segundo, a figura do docente é fundamental, já que a aprendizagem se dá na relação entre sujeitos.

Outra questão trazida pela autora estaria na relação entre aprendizagem e desenvolvimento nas duas correntes: para a teoria piagetiana, o desenvolvimento precede o aprendizado e uma das principais funções do erro e dos conflitos cognitivos é justamente preparar as estruturas de esquemas de assimilação para que a aprendizagem possa ocorrer. Enquanto na teoria defendida por Vygotsky, o aprendizado gera desenvolvimento e, o erro, seria uma consequência da atividade que não foi realizada de forma autônoma e que precisa de auxílio de quem já a domine de forma adequada. Assim, ele é um caminho a ser percorrido no aprendizado, necessita ser mediado, e as funções, ao se tornarem autônomas e internalizadas, passam a promover o desenvolvimento.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31) afirmam que compreender a teoria de Piaget não supõe que ela seja aceita como um “dogma”, mas como uma teoria científica que nos permite introduzir a escrita *enquanto* objeto de conhecimento e, o sujeito da aprendizagem, *enquanto* sujeito cognoscente.

Desta forma, a concepção de aprendizagem relativa à psicologia genética depreende que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos, esses, segundo as autoras, podem ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, mas não podem criar a aprendizagem. A aquisição do conhecimento é resultado da própria atividade do indivíduo.

Para Ferreiro e Teberosky, na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição e o caminho em sua direção não é linear, nos aproximamos dele através de reestruturações globais, algumas são “errôneas”, porém, são “construtivas”.

Para uma psicologia (e uma pedagogia) associacionista, todos os erros se parecem. Para uma psicologia piagetiana, é chave o poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 33).

Para as pesquisadoras, existe um grande abismo entre a concepção do sujeito como receptor de um conhecimento vindo de fora para dentro e a concepção deste mesmo sujeito como um produtor de conhecimento e é esta a diferença entre as

concepções condutistas e a concepção piagetiana. O desenvolvimento do conhecimento só será atingido através de um conflito cognitivo, quando a presença de um objeto que não é assimilável force o indivíduo a modificar seus esquemas assimiladores realizando, então, a acomodação (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 34).

Luiz Antônio Gomes Senna (2014), estudioso da linguística aplicada na alfabetização e no letramento, contribui para essa conversa ao afirmar que o Construtivismo rompeu com a dinâmica estrutural dos paradigmas acadêmico-científicos ao voltar-se integralmente para o sujeito em processo de alfabetização.

Segundo Senna, tanto a Psicogênese quanto a linguística do texto contribuiriam para a ruptura no estado geral de produção de conhecimento, sobretudo na Educação. Ele explica que, anteriormente, o conceito de pesquisa em educação esteve impregnado da concepção de ciência de resultados objetivos, um pragmatismo tecnicista que via no ensino uma fábrica geradora de mentes intelectualizadas, criadas à luz da cultura científica, a partir de uma lógica procedimental supostamente capaz de dizer até onde ia o desenvolvimento dos sujeitos.

Senna esclarece que com o construtivismo, a concepção de desenvolvimento humano retoma a ideia de um percurso indeterminado, não controlável a partir do experimento científico ou de certa metodologia avalizada pela ciência. Pensava-se, a partir disso, em interromper a cultura intervencionista que vigorava nas ciências aplicadas à educação, incluindo a linguística aplicada, uma vez que se acreditava no desenvolvimento humano com percurso determinado.

Esta é a motivação principal da crítica da *Psicogênese* à adoção de métodos de alfabetização, assim como de seu apelo a um alargamento do conceito de alfabetização, que não fosse esta tomada como mero ato de (des)codificação, mas sim como um processo de desenvolvimento social, de construção de um sujeito cultural (SENNA, 2014, p. 68-69).

Com o advento da *Psicogênese* no Brasil, Senna pontua os intensos movimentos na educação básica e o surgimento no interesse em diferenciar as duas áreas, a alfabetização e o letramento que, apesar de complementares, mereciam ser tratadas como objetos distintos. De início, esta diferenciação chegou a gerar algumas controvérsias, sobretudo entre os fundadores da Psicogênese com receio da redução do campo da alfabetização às questões de ordem estritamente metodológica, porém o letramento se estabeleceu e tem-se hoje um certo consenso quanto aos sentidos atribuídos aos termos.

Entretanto, o pesquisador pontua que, embora possamos falar de duas áreas, a alfabetização e o letramento são faces de um único campo acadêmico e sua natureza não se sustenta fora de um diálogo interdisciplinar constante, tanto teórico quanto aplicado.

O construtivismo foi o modelo teórico assumido e implementado a partir da década de 1980 nas secretarias de educação estaduais e, mais tarde em nível federativo, porém, outros estudos e pesquisas também ganharam destaque nessa mesma época através das propostas de João Wanderley Geraldi e Ana Luíza Smolka, com o interacionismo linguístico e com Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares, sobre o letramento, conforme aponta Mortatti (2010).

Segundo a autora Magda Soares (2017), o conceito de letramento é recente no vocabulário da área educacional, ocorreu em meados da década de 80 do século XX e surgiu como necessidade de “nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2017, p. 63).

Soares afirma que esses comportamentos sociais e uso destas ferramentas foram adquirindo maior visibilidade e importância à medida que as demandas sociais e profissionais tornaram-se cada vez mais dependentes da língua escrita, revelando ser insuficiente apenas alfabetizar a criança ou o adulto no sentido tradicional.

A autora chama a atenção quanto ao momento histórico do surgimento do termo em questão, desenvolvido concomitantemente em sociedades tanto geograficamente quanto socioeconômica e culturalmente distanciadas.

Assim, no Brasil, deu-se a criação do *letramento*; na França, do *illettrismo*; em Portugal, da *literacia*; nos Estados Unidos e Inglaterra, mesmo a palavra *literacy* já fazendo parte do dicionário desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que ganhou maior destaque as discussões voltadas para o assunto (SOARES, 2017, p. 31).

Apesar da coincidência quanto ao momento histórico que tais práticas despontaram, Soares revela as diferentes causas e contextos desta emergência em países em desenvolvimento, como o Brasil, e em países desenvolvidos, como França, Estados Unidos e Inglaterra.

Nos países do Primeiro Mundo, constatou-se que a população, mesmo alfabetizada, não apresentava habilidades de leitura e escrita suficientes para a

participação efetiva nas práticas sociais e profissionais que requeriam o domínio do código escrito.

A fim de adensar sua teoria, Magda Soares afirma que, na França, *illettrismo*, tanto a palavra como o problema que ela designa, surge para caracterizar jovens e adultos de classes menos favorecidas que em função do precário domínio das condições de leitura e escrita, apresentavam dificuldades de inserção tanto no mercado de trabalho quanto nos usos em contextos sociais.

Ademais, aponta que nos Estados Unidos o foco do problema com *literacy/illiteracy* surgiu através do resultado das avaliações realizadas no final da década de 70 e início da de 80 pela Nacional Assessment os Educational Progress (NAEP) cujos resultados indicavam que jovens já no final da educação básica não dominavam as habilidades de leitura e escrita requeridas nos contextos sociais (apud KIRSCH; JUNGEBLUT, 1982:2).

A partir dessa explanação, a autora buscou destacar que o domínio precário dessas habilidades essenciais para a participação em práticas letradas e as dificuldades de aprendizagem da escrita, são tratadas de forma independente, revelando as suas especificidades e uma relação onde não há causas entre elas.

Entretanto, conforme afirma Soares, no Brasil, o movimento se deu de forma inversa: o entendimento da importância das habilidades de uso social teve sua origem ligada à aprendizagem da escrita.

Desta forma, ao contrário do que ocorre com os países desenvolvidos em que a alfabetização mantém suas particularidades nas discussões sobre problemas de domínio de leitura e escrita - letramento- no Brasil, esses conceitos se confundem, se mesclam, com a prevalência do conceito de letramento e um certo apagamento da alfabetização, o que a autora denomina como *desinvenção da alfabetização*.

Essa perda da especificidade da alfabetização, para Magda Soares, é um dos fatores explicativos para o fracasso na aprendizagem e no ensino do código escrito nas escolas brasileiras. Antes ele se revelava em avaliações internas nas instituições de ensino provocando altos índices de repetência e evasão, e hoje, o fracasso se revela através de avaliações externas à escola: em provas nacionais (ANA, Provinha Brasil, SAEB) ou internacionais (PISA), denunciando os constrangedores índices de analfabetismo no país.

Ela prossegue afirmando que, a primeira “modalidade” do fracasso escolar caracteriza-se pela excessiva autonomização das relações entre os sistemas

fonológicos e gráficos, exclusividade atribuída a apenas uma das duas facetas da aprendizagem da língua escrita apagando-se a necessária “especificidade” do processo de alfabetização.

Para Magda, várias podem ser as causas para essa perda, mas as de ordem pedagógica são: as metodologias utilizadas nos processos de ensino e as mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização.

Sérgio Antônio da Silva Leite (2001) afirma que a apropriação da escrita, através de seus usos sociais, é diferente de aprender a ler e a escrever, no sentido do domínio do código ou da tecnologia escrita, tal como apontam os estudos de Magda Soares. Para ele, estas duas concepções não caminham necessariamente juntas, ainda que seja esperado

é possível que haja um indivíduo alfabetizado (domínio do código), mas com um nível pobre de letramento; da mesma forma, um indivíduo que não domina o código pode ter acesso às práticas da escrita (por exemplo, quando terceiros escrevem ou leem cartas para ele), demonstrando um nível de letramento (LEITE, 2001, p. 31).

Quanto aos conceitos de alfabetização e letramento, o autor diz ser possível identificar no letramento as dimensões individual e social, em que a primeira estaria relacionada às habilidades individuais, presentes na leitura e na escrita que vão do domínio do código à construção do significado de um texto. E a dimensão social estaria relacionada às práticas sociais, o que as pessoas fazem com as habilidades e com os conhecimentos associados à leitura e a escrita.

Segundo Sérgio Leite, é possível identificar que a tendência atual dos autores é colocar a alfabetização como parte desse processo geral de letramento, porém marcada pelo domínio da tecnologia da escrita, pelos mecanismos e elementos textuais necessários para construir significados a partir dos textos, mas não deve ficar restrito a este aspecto, uma vez que pode reproduzir o modelo tradicional de ensino.

Do que já foi exposto, podemos afirmar que é possível desenvolver o processo de alfabetização escolar simultaneamente ao desenvolvimento dos alunos com as práticas sociais da escrita. Isso ocorre, por exemplo, quando os professores alfabetizadores utilizam textos verdadeiros durante a alfabetização, desprezando as antigas práticas de letramento que só existiam no interior da escola, como os textos tradicionais nas velhas cartilhas (LEITE, 2001, p. 32).

Carmen Lúcia Vidal Pérez, em *Alfabetização para além do método - uma sintaxe freiriana* (2007), defende uma concepção de alfabetização apoiada nos

pressupostos de Paulo Freire - importante educador brasileiro cujos ideais teóricos têm sido alvo de críticas e ataques⁴.

Pérez afirma que Freire produziu uma nova sintaxe no campo educacional ao defender a alfabetização como ato de reflexão, criação, conscientização e libertação.

Segundo a autora, a perspectiva humanista que atravessa toda a produção de Paulo Freire se constitui como marca fundamental da sua concepção de educação. O homem, segundo este estudioso, é um ser relacional, um ser *no mundo e com o mundo*, capaz de produzi-lo e transformá-lo. Desta forma, Freire defende uma educação voltada para a prática da liberdade, centrada na experiência vivida.

Pérez afirma que a alfabetização defendida pelo educador brasileiro não se trata de um processo mecânico, a partir da codificação e decodificação de signos, mas parte da leitura de mundo do sujeito, da compreensão do seu contexto, de localizar-se no espaço social mais amplo, segundo a relação linguagem-realidade.

Soares nos aponta que Paulo Freire criou — [...] uma concepção de alfabetização, que transforma fundamentalmente o *material* com que se alfabetiza, o *objetivo* com que se alfabetiza, as *relações sociais* em que se alfabetiza — enfim: o *método* com que se alfabetiza.” (SOARES, 2003, p. 120). A sintaxe freireana que transforma o *material*, o *objetivo*, as *relações sociais* e o *método*, a concepção de alfabetização materializa-se em conceitos e categorias tais como, suporte e mundo, esperança, seriedade e alegria, dialogicidade, conscientização, transformação, liberdade, etc (PÉREZ, 2007, p. 48).

Nesta perspectiva, a autora nos revela que Freire considera como ponto de partida para a construção do conhecimento a localidade do educando e que alfabetizar a partir da leitura do mundo é respeitar e valorizar os saberes das experiências culturais locais da criança.

Assim, ao articular a leitura do mundo à leitura da palavra, Pérez chama a atenção dos leitores para a inserção da prática alfabetizadora na perspectiva de uma política cultural, ampliando o conceito da alfabetização voltado para o domínio das letras e das palavras para as relações dos discentes com o mundo, a partir de uma prática transformadora.

Em *A importância do ato de ler* (1989), Paulo Freire, ao descrever sua experiência de alfabetização com adultos em São Tomé e Príncipe, chama a atenção dos leitores para a importância do desenvolvimento das habilidades da leitura e da

⁴ Declarado Patrono da Educação Brasileira, em 13 de abril de 2012, o educador Paulo Freire vem sendo alvo de recorrentes ataques no debate público por grupos de segmentos conservadores que depreciam a qualidade de suas obras, entendendo-as como ideológicas e doutrinadoras.

escrita a partir dos conhecimentos vivenciados e experienciados pelos próprios educandos, enquanto sujeitos do processo de aprendizagem.

O programa de alfabetização utilizado pelo professor partia do universo vocabular dos grupos populares, daquilo que eles conheciam, carregados de significação de sua experiência existencial. Os *Cadernos de Cultura Popular*, nome de uma série de livros voltados para a alfabetização e para a pós-alfabetização, reuniam textos em linguagem simples voltados para o momento que passava o país.

A compreensão do processo do trabalho, do ato produtivo em sua complexidade, da maneira como se organiza e desenvolve a produção, a necessidade de uma formação técnica do trabalhador, formação, porém, que não se esgote num especialismo estreito e alienante; a compreensão da cultura e do seu papel, tanto no processo de libertação quanto no da reconstrução nacional; o problema da identidade cultural, cuja defesa não deve significar a rejeição ingênua à contribuição de outras culturas, tudo isso são temas fundamentais que se achava referidos à maioria das palavras que constituem o programa da alfabetização. Temas fundamentais que vêm sendo debatidos, toda vez que possível, de forma introdutória, na etapa da alfabetização, e que se acham retomados e propostos de modo problematizador nos textos que compõem os Cadernos de Cultura Popular, empregados na pós-alfabetização (FREIRE, 1989, p. 24-25).

A intenção destas produções, segundo Freire, era levar ao reconhecimento, a participação crítica e democrática dos educandos no processo de reinvenção da sociedade são-tomense, recém-independente do jugo colonial. Assim, a alfabetização, enquanto ato político, deveria estar comprometida com a leitura e com a reescrita da realidade, com a representação do povo na sua História.

No livro, Paulo Freire traz fragmentos das tarefas trabalhadas nos Cadernos de Exercícios para elevar, gradativamente, a percepção dos alfabetizandos. Eram trazidos textos curtos que tratavam da vida colonial e da reconstrução nacional, eles sugeriam a leitura primeira, em voz alta, seguida de uma leitura silenciosa. Posteriormente, era realizada uma discussão em torno do tema e cobrada a escrita tal como a oralidade. Gradualmente, eram trabalhados os verbos, os pronomes, os substantivos, sem fazer alusão aos princípios gramaticais.

Página 21: *Vamos ler* Nós nos tornamos independentes A custa de muitos sacrifícios. Com unidade, disciplina e trabalho estamos a consolidar nossa independência. Repelimos quem está contra nós e acolhemos aqueles e aquelas que demonstram sua solidariedade conosco. Vós, colonialistas, vos enganastes, ao pensar que vosso poder de explorar era eterno. Para vós, era impossível que a fraqueza dos explorados se tornasse força na luta contra vosso poder. Levastes convosco quase tudo o que era nosso, mas não pudestes levar convosco a nossa vontade determinada de ser livres. Maria, Julieta, Jorge e Carlos, eles e ela s se esforçam no trabalho para aumentar a produção. Trazem sempre consigo a certeza da vitória. Nós - nos - conosco

Vós - vos - convosco Eles - Elas - se - a si - de si - para si - consigo - lhes - os – as. Escreva frases com nos - lhes - conosco (FREIRE, 1989, p. 30).

Com o Primeiro Caderno de Cultura Popular e com o Caderno de Exercícios, Freire afirma que o aluno aprendia a ler e a escrever estando inserido nessas duas práticas e a partir de assuntos de seu interesse e vivência, era uma forma de ressignificar as suas experiências.

No Segundo Caderno de Cultura Popular, eram trazidos textos um pouco maiores com a finalidade de levar a reflexão e o rompimento com a posição ideológica vigente que mantinha as relações sociais de exploração.

RECONSTRUÇÃO NACIONAL B - Vimos, no texto anterior, que produzir mais nas roças, nas fábricas e trabalhar mais nos serviços públicos é lutar pela reconstrução nacional. Vimos também que a reconstrução nacional, para nós, significa a criação de uma sociedade nova, sem explorados nem exploradores. Uma sociedade de trabalhadores e de trabalhadoras. Por isso, a reconstrução nacional exige de nós: *Unidade, Disciplina, Trabalho e Vigilância*.

- Unidade de todos, tendo em vista um mesmo objetivo: A CRIAÇÃO DE UMA SOCIEDADE NOVA.

- Disciplina na ação, no trabalho, no estudo, na vida diária. Disciplina consciente, sem a qual nada se faz, nada se cria. Disciplina na unidade, sem a qual se perde o trabalho.

- Trabalho. Trabalho nas roças. Trabalho nas fábricas. Trabalho nos serviços públicos. Trabalho nas escolas.

- Vigilância, muita vigilância, contra os inimigos internos e externos, que farão tudo o que puderem para deter a nossa luta pela criação da nova sociedade. Um texto, por mais simples que fosse, colocando o problema da reconstrução nacional e jogando com as palavras unidade, disciplina, trabalho e vigilância, pareceu absolutamente necessário. Obviamente, o tema da reconstrução nacional ou da reinvenção da sociedade são-tomense se impõe pela sua atualidade. O jogo feito com as palavras unidade, disciplina, trabalho e vigilância foi introduzido para, aproveitando estas palavras que aparecem em grande número de slogans, apresentá-las num texto dinâmico preservando ou recuperando a sua significação mais profunda, ameaçada pelo caráter acríptico dos clichês. Ficou claro, desde o começo da Segunda Parte deste artigo, que não era intenção minha transcrever nela todo o Segundo Caderno de Cultura Popular, mas alguns de seus textos em consonância com afirmações feitas na Primeira Parte (FREIRE, 1989, p. 35-36).

Tal como nos é trazido no excerto acima, a prática alfabetizadora desenvolvida com os adultos em São Tomé e Príncipe partia, conforme nos explica Freire, da análise das categorias gramaticais usadas por aqueles grupos populares e em contextos também por eles experimentados diariamente.

A medida que novos conteúdos eram inseridos na aprendizagem, textos com diferentes temáticas eram abordadas a fim de elevar a reflexão, a criticidade, a observância dos aprendizes face as condições a que eram submetidos. Isto porque,

para Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, mas “de alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma forma certa de “escrevê-lo” ou “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13).

Carla Mirella Mastrobuono (2014) afirma em seu texto que, muito antes do termo “letramento” fazer sucesso na academia, Paulo Freire já fazia uso deste conceito em suas práticas nos projetos de alfabetização desenvolvidos no Brasil e no mundo. Entretanto, ao invés do termo supracitado, Freire qualificava o que fazia de “educação libertadora”, em oposição àquela bancária, que ele entendia como alienadora e não concebia os educandos como sujeitos da própria aprendizagem e da sua libertação.

Conforme Mastrobuono, Freire não desenvolveu apenas um método de alfabetização, ele criou uma pedagogia crítico – libertadora, em que o ato de conhecimento tem como pressuposto fundamental a cultura do aluno como ponto de partida para que ele avance na leitura do mundo.

Assim, nessa proposta, a autora nos esclarece que se alfabetizar e fazer uso social da língua é letrar-se. O letramento, segundo os ideais de Paulo Freire, é se reinventar, é desvendar o mundo, é reescrever o que foi lido, é ter percepção crítica.

A reescrita do lido também é um exercício de reescrita e ressignificação do mundo como se apresenta na experiência do sujeito, que transforma a maneira de estar / perceber o seu existir e termina, dessa maneira, transformando o próprio mundo. Para tal, a educação que quer letrar deve problematizar o real, e não somente enunciá-lo (RODRIGUES; FORTUNATO, 2014, p. 124).

Nesse tocante, para a estudiosa, à condição do sujeito que aprende a ler as palavras e o mundo, chamamos de “letramento”, que se confunde com próprio ato de estar no mundo. O indivíduo torna-se outro quando é capaz de conceber sentido às experiências de sua realidade antes ocultas e tomar consciência crítica das situações que o norteia.

Nesse âmbito, compreendemos que a nova leitura engendrada pelo letramento deve ser compreendida de forma mais ampliada, abrangendo o aspecto da transformação da consciência dos homens à maneira marxista: a consciência de si é precedida pela consciência de classe, e esta só pode ser atingida com o entendimento de que não estamos sós e nem sozinhos podemos viver e fazer a história (RODRIGUES; FORTUNATO, 2014, p. 126).

Sérgio Leite (2001) mais uma vez contribui para esse diálogo quando afirma que, mesmo observando o progresso teórico metodológico na área da alfabetização através da contribuição de diferentes áreas, sobretudo a Linguística e a Psicologia, muitos autores têm chamado a atenção para propostas marcadamente conservadoras e distantes da alfabetização crítica, tal qual a proposta defendida por Freire.

Apoiado em Soares, o autor afirma que a concepção funcional de alfabetização, apesar da aparência progressista, busca responder às demandas dos setores da produção capitalista que passam a recrutar trabalhadores mais bem qualificados, o que significa, também, mais bem alfabetizados.

Ele ainda pontua que as ideias de Paulo Freire em defesa de uma formação que parte do desenvolvimento ingênuo em direção à consciência crítica contribui para a reflexão da realidade social.

Freire caracteriza a consciência ingênuo exatamente pela ingenuidade com que o sujeito interpreta as relações sociais e os problemas que aí existem, chegando frequentemente a conclusões superficiais e mágicas, típicas da condição de alienação social (LEITE, 2001, p. 27).

Os conflitos e as contradições sociais são fundamentais no processo de conscientização que pode levar o indivíduo a reconhecer-se como ser histórico e, “nesse sentido, pela sua natureza, o processo educacional constitui-se como uma condição muito favorável para o desenvolvimento do processo de conscientização dos indivíduos” (LEITE, 2001, p. 27).

Assim, o autor conclui que o processo de alfabetização pode se constituir tanto num processo de libertação/conscientização quanto num processo de domesticação/alienação dos indivíduos, a depender do contexto ideológico em que se dá. Logo, a construção da alfabetização escolar numa perspectiva crítica implica não somente nas relações dialógicas saudáveis em sala de aula, mas, sobretudo, na escolha de conteúdos que problematizem a realidade (LEITE, 2001, p. 28).

1.1 “Querela dos Métodos”: a busca pela representação⁵ nos documentos curriculares

No livro “Alfabetização no Brasil - questões e provocações da atualidade” (2007), Luiz Percival Leme Britto inicia sua escrita esclarecendo que o conceito de *alfabetizado* sofreu alterações ao longo da história: no século XIX, pesquisas sobre alfabetização consideravam alfabetizadas pessoas capazes de escrever o próprio nome, já por volta dos anos de 1940, era considerada alfabetizada quem demonstrasse capacidade de ler e escrever um bilhete simples.

Em 1958, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a fim de estabelecer um padrão internacional para estatística em educação, sobretudo quanto aos índices de analfabetismo e alfabetismo, propôs uma definição de pessoa alfabetizada e não alfabetizada: a primeira seria capaz de ler, escrever e compreender uma frase curta e simples sobre o cotidiano, enquanto a segunda, não. O autor prossegue afirmando que a definição da UNESCO

coloca a ideia da alfabetização no cotidiano, nas práticas sociais imediatas e no domínio mínimo de leitura e de escrita. Trata-se, portanto, de um corte pragmático, que indica um “mínimo”; neste sentido, se aproxima do conceito de analfabetismo funcional (SILVA, 2007, p. 20-21).

O pesquisador anuncia que, mesmo com os discursos otimistas ou denunciastas, o alfabetismo tem se expandido nas sociedades modernas de forma constante, lenta e desigual.

Em recente visita ao site do IBGE⁶, os dados apontados pelo PNAD⁷ indicam uma redução gradual do índice de analfabetismo no Brasil: no ano de 2004, 11,5% da população era analfabeta; em 2012 esse número passou a 8,7%; no ano de 2015 atingiu-se o índice de 8% e, em 2016, constatou uma queda para 7,2%; em 2017, 7%;

⁵ A discussão da noção de Representação não fez parte do escopo deste trabalho. Fiz uso desse significante com base em Laclau (2011) que, em razão da impossibilidade de qualquer fundamento racional último da sociedade, considera as representações como “parciais”, dentro de seus limites. Para o aprofundamento a respeito dessa temática, considero importante a leitura do capítulo “Poder e Representação”, do livro *Emancipação e Diferença* (2011), de Ernesto Laclau.

⁶ Acesso em 15 de janeiro de 2019.

⁷ O PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios teve início no segundo trimestre de 1967 com a finalidade de produzir informações básicas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do país. Ele é um sistema de pesquisas por amostra de domicílios que investiga diversas características sociais, econômicas e demográficas; umas de caráter permanente: população, trabalho, rendimento e habitação; e outras com periodicidade variável: migração, fecundidade, saúde, segurança alimentar e outros que são requeridos de acordo com as necessidades de informação para o País (IBGE, 2015).

não atingindo o índice de 6,5% estipulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), em 2015 (IBGE, 2018).

A busca em reduzir os altos índices de fracasso escolar dos alunos nos anos iniciais da escolarização não é recente e se materializa em diferentes propostas para uma aprendizagem efetiva das habilidades leitoras e escritoras.

Segundo José Juvêncio Barbosa (1994), nós temos poucas informações a respeito da origem e do desenvolvimento da literatura didática no Brasil. Entretanto, é sabido que as origens históricas das cartilhas, por tanto tempo por nós utilizadas, estão em Portugal.

No final do século XV, Portugal fazia uso nas escolas de “cartinhas”, que mais tarde foram chamadas de cartilhas. Eram livros pequenos que continham o abecedário, o silabário e noções básicas de catecismo. No Brasil, a abertura da primeira escola na Bahia, pelos jesuítas e por Tomé de Souza, em 1549, promovia o ensino da leitura e da escrita através de cartilhas vindas de Lisboa: *A Cartinha de Aprender a Ler*, escrita por João de Barros, impressa em 1539; a de Frei João Soares, impressa na mesma data e reeditada várias vezes; o *Método Castilho para o Ensino Rápido e Aprazível do Ler Impresso, Manuscrito e Numeração do Escrever*, de Antonio Feliciano de Castilho, em 1850 e, a *Cartilha Maternal*, de 1876, do poeta João de Deus Ramos como um importante texto para o ensino da leitura do século XIX que marcava a transição da aprendizagem do abecedário para os métodos analíticos, difundidos durante a república.

Luiz Carlos Cagliari (2007) afirma que a cartilha mais antiga, de João de Barros, já apresentava todos os ingredientes das cartilhas que foram produzidas posteriormente até as mais modernas: primeiro, era trazido o alfabeto; juntamente com os nomes das letras tinha-se uma lista de palavras com figuras e um nome, em que a primeira letra seguia as letras do alfabeto na ordem tradicional. Esta abordagem permitia que o aluno aprendesse o nome das letras e seus respectivos sons. O passo subsequente, segundo o autor, eram as *tabuadas de sílabas*: sequências de sílabas que começavam com uma letra invariável mais uma ou duas que variavam, era a famosa série do Ba-Be-Bi-Bo-Bu; Bla-Ble-Bli-Blo-Blu. Depois, apareciam as listas de palavras para estudo: eram pequenas frases fáceis de serem lidas que davam lugar a pequenos textos memorizáveis acompanhados pelo aluno com os olhos e com os dedos. E, por fim, apareciam os textos, supondo que os alunos já sabiam decifrar e ler com certa fluência.

Como não podia deixar de ser, a *Cartinha* traz um sucinto “manual do professor”, no qual o autor dá conselhos para que seu método seja bem executado. Nesse “manual”, João de Barros diz que as pessoas precisavam aprender o alfabeto, aprender a juntar as letras porque isso servia não somente para o português, mas para qualquer língua que os alunos quisessem ler (SILVA, 2007, p. 61).

Outro método apresentado por Cagliari foi o de Antonio Feliciano de Castilho, que alfabetizava a criança através de uma sombra que era a letra, projetada a partir de uma figura: “por exemplo, uma figura projetava o R maiúsculo e a outra figura projetava o r minúsculo” (SILVA, 2007, p. 61). Para o pesquisador, essa inovação com relação à *Cartinha* estava apenas na inserção da imagem para ilustrar a palavra chave. Com relação à *Cartilha Maternal*, de João de Deus, o autor descreve que ela partia

das vogais simples e ditongos, indo para lições em que à letra inicial seguem palavras monossilábicas, dissilábicas e de estrutura maior. Cada lição destaca uma letra que na lição seguinte aparece com uma impressão gráfica atenuada por hachuras horizontais. A apresentação do alfabeto vem no final do estudo de todas as letras e, logo depois, há os textos para leitura. A cartilha começa com letra em tamanho grande (só minúsculas), depois aparecem as letras maiúsculas correspondentes, as letras diminuem de tamanho e, por fim, aparece a escrita manuscrita no último texto da obra (SILVA, 2007, p. 62)

Até o final do século XIX, Barbosa afirma que se tinham muitas queixas sobre a falta de livros e materiais didáticos nas províncias e eram “os próprios professores que elaboravam textos manuscritos e utilizavam-se de cartas, ofícios e documentos de cartório como material de aprendizagem de leitura e escrita” (BARBOSA, 1994, p. 58).

Maria Rosário Longo Mortatti (2006) nos revela que as primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do referido século, foram criadas, em grande parte, por professores fluminenses e paulistas e baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) que circularam por muitos anos nas províncias do país. Para a pesquisadora, o método João de Deus ou da “palavração”, baseava-se nos princípios da moderna linguística da época que iniciava o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos. Mortatti chama a atenção dos leitores para a disputa que, nesta época, se instaurou entre os defensores do “método da palavração” *versus* os defensores dos “métodos sintéticos”.

Esse 1º momento se estende até o início da década de 1890 e nele tem início uma disputa entre os defensores do “método João de Deus” e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação. Com essa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-

se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época) (MORTATTI, 2006, p. 6).

Em consonância com os estudos trazidos por José Juvêncio Barbosa, Mortatti (2006) explica que foi a partir da primeira década republicana que professores da Escola Normal de São Paulo passaram a defender o método analítico e a disseminá-lo para outros estados brasileiros através de instruções normativas, de cartilhas e de artigos em jornais e revistas pedagógicas, institucionalizando, nas escolas públicas paulistas, a partir de então, o uso do referido método.

A partir de 1890, implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Pretendendo servir de modelo para os demais estados, essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa; em 1896, foi criado o Jardim da Infância nessa escola. Do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa (à Normal), onde os normalistas desenvolviam atividades "práticas" e onde os professores dos grupos escolares (criados em 1893) da capital e do interior do estado deveriam buscar seu modelo de ensino (MORTATTI, 2006, p. 06).

A autora ainda nos revela a forte influência pedagógica norte americana sobre o método analítico, que se baseava em princípios didáticos de caráter biopsicofisiológico da criança, sua apreensão do mundo era entendida como sincrética e diferenciava-se dos métodos de marcha sintética até então utilizados. O ensino pelo método analítico, segundo a pesquisadora, deveria ser iniciado pelo "todo", para depois chegar na análise das suas partes constitutivas. Porém, diferentes formas de aplicação do método foram se dando de acordo com as interpretações do que se considerava como "todo": a palavra, ou a sentença, ou a "historieta".

As cartilhas produzidas no âmbito do 2o. momento na história da alfabetização, especialmente no início do século XX, passaram a se basear programaticamente no método de marcha analítica (processos da palavração e sentencição), buscando se adequar às instruções oficiais, no caso paulista (MORTATTI, 2006, p. 07).

A partir do exposto, Mortatti nos traz mais uma acirrada disputa, agora, entre os revolucionários do método analítico e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, sobretudo o da silabação.

Neste período no qual a pesquisadora entende como "segundo momento", que se estende até meados da década de 1920, a ênfase da discussão sobre os métodos estavam voltados para o ensino inicial da leitura, enquanto o da escrita era entendido "como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usada

(manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava treino, mediante exercícios de cópia e ditado” (MORTATTI, 2006, p. 07). É no final dos anos de 1920 que Mortatti aponta o início da utilização do termo “alfabetização” para o ensino inicial da leitura e da escrita.

Após a segunda Guerra Mundial, conforme Cagliari (2007), o mundo começou a perceber que a alfabetização era um problema com dimensão mundial e que a solução para as destruições causadas por estes grandes conflitos estava na educação. A partir de então, a alfabetização passou a ser vista como meio de sobrevivência e requeria métodos mais eficientes, rígidos e detalhados.

De acordo com o pesquisador, estes métodos de alfabetização do século XX originaram-se de experiências pessoais bem sucedidas com seus autores que mais tarde viraram livros didáticos, mas que trouxeram um grande problema para a educação ao substituir a ação personalizada dos professores pelos caminhos predeterminados desses materiais. Para Cagliari, neste momento, a educação ficou sem rumo, pois o método das cartilhas nem sempre era bem sucedido e a instrução ficou fora do controle do professor.

Essa é a questão central desse “duelo dos métodos”. Essa situação confusa e destrutiva começou quando tiraram a competência do professor. Apostaram tudo na eficácia dos livros didáticos e dos métodos. A educação passou a não dar certo mesmo. Daí para a frente, a educação foi de mal a pior porque o agente da educação na sala de aula, que é o professor, tornou-se uma figura posta de lado. Em suma, o “duelo dos métodos” surgiu quando a ação de ensinar dos professores passou para experiências individuais bem-sucedidas. Supunha-se que seu método, fruto daquelas experiências, servia para todo tipo de aluno, em todos os lugares e em todas as situações de ensino e de aprendizagem. Ainda hoje as cartilhas despertam um apelo muito forte (SILVA, 2007, p. 59).

Cagliari afirma que, no Brasil, houve uma grande quantidade de cartilhas que seguiram as mais diversas tendências teóricas: a *Cartilha Analítica*, de Arnaldo Barreto; a *Cartilha do Povo*, de Lourenço Filho, com os testes ABC de prontidão; a *Cartilha Sodré*; a *Caminho suave* com o “Manual do professor e período preparatório”; as cartilhas “construtivistas” e as “fônicas”.

O autor ainda pontua que, em período próximo a esta produção, apareceu, na imprensa, algumas referências ao modo como as crianças são alfabetizadas nos Estados Unidos com a finalidade de apresentar o método fônico, usado pelos professores nestas localidades, como mais eficiente que os métodos brasileiros, baseados no construtivismo, colocando-os como falhos e indesejáveis. Ao ter contato

com os livros de alfabetização do Reino Unido, onde seus filhos foram alfabetizados, Cagliari observou nestas obras que elas muito se assemelham às cartilhas.

Nossos livros didáticos não diferem muito do modelo desses livros. A grande diferença que existe está no modo como o professor de inglês conduz o processo de alfabetização, com sua formação e experiência, e o modo como nossos professores trabalham, escravos de livros didáticos, de pacotes educacionais, de teorias da moda. Quando aparece uma dificuldade no processo, o professor inglês sabe identificá-lo, analisá-lo e propor soluções. Muitos de nossos professores, na mesma situação, simplesmente repetem a lição ou seguem em frente, deixando para trás aqueles que se perderam pelo caminho. Não é o método fônico nem a teoria construtivista que é a salvação para um bom trabalho de alfabetização, mas a competência técnico-linguística do professor e as condições materiais de realização de seu trabalho (SILVA, 2007, p. 64).

No momento em que esta dissertação é produzida, o Brasil vivencia um cenário de intensos conflitos no entorno da produção curricular na defesa, mais uma vez, do método fônico.

A rápida passagem do ministro da Educação⁸, indicado pelo presidente⁹ do governo atual provocou algumas mudanças na estrutura no Ministério da Educação – MEC. Dentre elas, está a criação de duas novas secretarias a partir da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi): a de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. A primeira delas cuidará da alfabetização também em novas tecnologias e da formação dos professores pela Diretoria de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores Alfabetizadores. Enquanto a segunda, terá, entre outras, uma diretoria voltada apenas para pessoas surdas, a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

A defesa pelo método fônico como única alternativa para a alfabetização foi levantada pelo secretário da recém criada pasta de Alfabetização, Carlos Nadalin. Antes de assumir seu posto no MEC, ele dirigia uma pequena escola em Londrina e credita os altos índices de aprendizagem do seu alunado ao método fônico, empregado nesta instituição. Segundo o novo secretário, as altas taxas de analfabetismo funcional no país estão relacionadas à prevalência do ensino pautado no método construtivista e a aquisição da alfabetização integrada ao uso social da leitura e da escrita.

⁸ Ricardo Vélez Rodríguez ficou no Ministério da Educação de 1º de janeiro de 2019, quando tomou posse junto com o atual governo, até 08 de abril do mesmo ano, quando foi exonerado.

⁹ Jair Bolsonaro (PSL). Período previsto do mandato: 2018 - 2022.

Ainda que não seja o meu objeto de pesquisa, considero relevante citar, antes de mencionar a recente política voltada para a alfabetização, a existência de alguns programas para esse segmento. Um deles, o PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, lançado pelo MEC, em 2001, com o objetivo de orientar as práticas dos professores que ensinam a ler e a escrever nos anos iniciais de escolarização e no Ensino de Jovens e Adultos – EJA, com base nas concepções construtivistas (BRASIL, 2001). O pró-Letramento, um programa de formação continuada de professores voltado para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do fundamental, realizado pelo Ministério da Educação em parceria com as Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada com adesão dos estados e municípios, criado em 2005 (BRASIL, 2012a). O PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, lançado também pelo MEC, em 2012, um programa de formação continuada de professores alfabetizadores através de um pacto entre municípios, estados e federação com o intuito de levar os alunos a se alfabetizarem até os oito anos de idade, pautado no desenvolvimento da alfabetização na perspectiva do letramento (BRASIL, 2012b). E ainda, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular - para o Ensino Fundamental, documento normativo implementado em 2017, pelo MEC, que regulamenta o processo de Alfabetização no país e estabelece que essa deva acontecer nos dois primeiros anos do EF, a partir de práticas que mesclam a perspectiva construtivista e a consciência fonológica (BRASIL, 2018).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA)¹⁰ foi uma das medidas tidas como prioritárias para os cem primeiros dias de governo do atual presidente. Em minuta de decreto elaborado pelo Ministério da Educação - MEC, texto até então ainda não publicado, indica que a alfabetização deverá priorizar o método fônico.

Segundo a proposta, um dos objetivos é fundamentar programas e ações a partir de cinco pilares: “consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, vocabulário e compreensão de texto”. Há também orientação para que crianças da educação infantil (0 a 5 anos) tenham “ensino de habilidades fundamentais para a alfabetização, como consciência fonológica, consciência fonêmica, conhecimento alfabético”. As diretrizes ainda incluem “desenvolvimento de habilidades de matemática básica, como contagem nos dedos e contagem verbal” (VEJA, 20 mar. 2019).

¹⁰ No momento em que essa dissertação é desenvolvida acontece, em Brasília, entre os dias 22 e 25 de outubro, a 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidência (CONABE). O objetivo do evento é discutir a alfabetização e produzir um relatório com base em evidências científicas que subsidiarão a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

A minuta ainda indica que o processo de alfabetização seja priorizado no primeiro ano do ensino fundamental, mas orienta para que já se alfabetize na educação infantil. Esta questão chama a atenção de especialistas quanto a precocidade dessa instrução e o quanto ela pode prejudicar o desenvolvimento natural das crianças (Folha de São Paulo, 20 mar. 2019).

A defesa de um único método gerou críticas e embates por parte de organizações e especialistas da área, materializada através de uma carta redigida pela Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF¹¹ ao ministro da Educação. Nela, a Associação apresenta seu compromisso e engajamento com o campo, o diálogo que mantém com vários grupos e instituições com interesses afins e pontua as conquistas tidas por meio das lutas pela universalização da alfabetização. Para isto, são trazidos índices da redução das taxas de analfabetismo no país, evidenciadas políticas públicas que elevaram a qualificação dos professores, citado o acesso a materiais didáticos e os avanços nas ciências que possibilitaram melhores ações pedagógicas.

Como explicar o que alterou os índices ao longo desses anos e em cada período histórico? Certamente, contribuíram para esses resultados, a melhoria das condições de vida e a diminuição da pobreza, aliadas ao aumento do tempo de escolarização e à mudança dos níveis de escolarização de cada geração familiar. Além disso, foi fundamental a presença do Estado, na elaboração e fomento de políticas públicas que resultaram em uma maior qualificação dos professores; no acesso a materiais didáticos, cada vez mais bem elaborados, graças à avaliação e distribuição de livros e materiais didáticos; uma política de Estado, bem como no avanço das ciências que embasam as ações pedagógicas, no cotidiano das salas de aula. Enfim, ao analisar o fenômeno da alfabetização no Brasil, constatamos que as soluções encontradas ao longo da história são complexas e não ocorreram isoladamente (ABALF, 2019).

Na manifestação, a ABALF ainda ressalta o compromisso da escola de cumprir seu papel na promoção dos princípios básicos da aprendizagem da escrita alfabética

¹¹ A Associação Brasileira de Alfabetização - ABALF foi proposta pela professora Dr^a Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP - Marília), durante a 32^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, em 06/10/2009. A criação da Entidade também foi apresentada e discutida, em 2010, no I SIHELE- Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita e, posteriormente, na 33^a ANPEd, pelo GT10 - Alfabetização, leitura e escrita. Em 2011, iniciou-se o encaminhamento, por parte dos membros da Comissão Provisória estabelecida na 33^a Reunião da ANPEd, de solicitações de apoio à proposta de criação da Sociedade Brasileira de Alfabetização. Após 17 moções de apoio à Associação, em 2012, foi criada a ABALF: uma Entidade sem fins lucrativos, com o objetivo de reunir pesquisadores, grupos de pesquisa e estudos sobre alfabetização, de caráter institucional e multidisciplinar a fim de proporcionar espaços de diálogos sobre aspectos teóricos, conceituais, metodológicos políticos e práticos sobre o campo. Tem como patrono o pesquisador e professor Paulo Freire, como presidente de honra Magda Soares e como presidente emérita Maria do Rosário Longo Mortatti.

e que essa se dê em contextos diversificados, instrumentalizando os discentes para utilizá-la como prática social.

Importante ainda salientar que a alfabetização não se constitui como uma aquisição individual, apenas. Trata-se, isso sim, de um direito social que fomenta inúmeros outros direitos. Compreendida como um direito de todos, a alfabetização exige que a escola, como instituição social, cumpra seu papel de ensinar os princípios básicos da escrita alfabética, mas, também de promover conhecimentos que possibilitem, aos indivíduos e aos respectivos grupos, utilizar a escrita como prática social, em contextos os mais diversos. Se existe uma alfabetização como conjunto de habilidades, essa só se desenvolve plenamente se os indivíduos e grupos fazem uso efetivo dessas habilidades (ABALF, 2019).

Ainda, são enunciadas as expressivas conquistas pedagógicas e científicas no campo da alfabetização que não nega a faceta fonológica, mas reconhece a importância de todas as outras metodologias elaboradas.

A alfabetização, como campo de pesquisa e como ação pedagógica, é multifacetada e, portanto, supõe um conjunto articulado de saberes. A disputa entre concepções e métodos não pode obscurecer a finalidade de alcançarmos, por todos os meios, os sujeitos e grupos que têm direito de se alfabetizar.

Nessa perspectiva, faz-se urgente dar continuidade ao que vimos construindo ao longo da história da alfabetização neste País, visando promover ações, projetos e programas que se constituam como políticas de Estado e, dessa forma, não possam sofrer descontinuidade (ABALF, 2019).

Entretanto, apesar do expressivo apoio a um olhar plural para o processo de alfabetização, uma vez que um único método não dê conta de atender a todas as demandas de aprendizagem da língua escrita, observamos posicionamentos bem definidos dentro desta disputa.

Barbosa e Souza (2017), através de um discurso de cientificismo, com pesquisas relacionadas à cognição, posicionam-se a favor do método fônico.

Segundo as autoras, um dos pilares para a aprendizagem da leitura é a relação fonema-grafema, ou seja, a relação entre o valor sonoro e a escrita. Elas esclarecem que, no cérebro, existe um modelo de dupla via onde são levados os estímulos visuais para o córtex cerebral e que posteriormente passam por dois caminhos para a decodificação: na primeira, um tipo de “montagem grafo-fonológica”, a conversão das letras em sons e, a segunda, um reconhecimento global da palavra, “conhecida com a área da forma visual da palavra (COZENSA, 2011). Estas duas vias são denominadas respectivamente: Rota Fonológica e a Rota Lexical” (BARBOSA; SOUZA, 2017, p. 30).

Apoiadas em Capovilla, elas esclarecem que o modelo de desenvolvimento da leitura e da escrita passa por três estágios: o logográfico, onde a criança trata as palavras como desenhos; o alfabético, onde por meio da rota fonológica inicia o processo de decodificação de grafemas em fonemas, e o ortográfico, onde se observa uma maior utilização da rota lexical, pois a criança já aprendeu a correspondência entre grafemas e fonemas, apresentando uma leitura mais fluente.

Segundo Barbosa e Souza, esta perspectiva permite que seja discutida a eficácia do Método Fônico, pautado na utilização da Rota Fonológica durante a atividade da leitura com enfoque nas relações entre as letras e os sons. Autores deste campo defendem em seus estudos a superioridade dos métodos apoiados na relação grafema-fonema e sua eficácia para a alfabetização se comparado ao método global.

Capovilla; Capovilla (2004) destacam que estes são métodos bem distintos, e que o Método Fônico se baseia primeiramente no ensino das letras e da correspondência fonética de cada uma delas, já os métodos globais seguem o conceito de que primeiro se aprende o significado, se mostra a palavra inteira (contato visual com o todo) para depois numa próxima fase partir para os símbolos que compõem as palavras. Reiterando que, a consciência fonológica é a base do processo de leitura e escrita, ou seja, o entendimento e compreensão da relação fonema-grafema, é fator primordial (BARBOSA; SOUZA, 2017, p. 32).

Fernando César Capovilla e Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla, psicólogos e pesquisadores de relevo na área da alfabetização relacionada a neuropsicologia, têm defendido, a partir de suas pesquisas, a relevância do Método Fônico no processo de aquisição da leitura e da escrita competentes.

O psicólogo, em entrevista à Folha de São Paulo¹², quando questionado sobre as disputas acirradas entre o construtivismo e o método fônico explicou que, através das pesquisas de ponta realizadas nos anos 90, documentos oficiais franceses, ingleses e americanos defendiam a alfabetização fônica e condenavam o método construtivista, como sendo nocivo à aprendizagem e, o Brasil, na contramão de tais feitos, o aderiu, nessa mesma época, nos PCNs em alfabetização.

Segundo Capovilla, o método fônico é inteligente, lúdico e nada mecânico, capaz de levar as crianças a serem alfabetizadas em quatro ou seis meses, quando passam a realizar leituras cada vez mais complexas e variadas. Ao ser questionado se o método já não havia sido empregado no país nos anos 80, o psicólogo nega o

¹² Entrevista publicada pela Folha de São Paulo, em 06 /03/ 2006. Construtivismo x Método Fônico- Telma Weisz e Fernando Capovilla. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/1540-construtivismo-x-metodo-fonico-telma-weisz-e-fernando-capovilla>.

uso do fônico e afirma ter sido usado o método alfabético-silábico, baseado no ensino repetitivo de sílabas. Para ele, o MEC nunca deu chance à criança brasileira de aprender com o fônico e colher seus frutos.

João Batista Araujo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, também defende a utilização deste mesmo método. É com o discurso de oferta de qualidade da educação para uma sociedade mais consciente e produtiva que essa ONG vem ganhando espaço nos debates sobre a alfabetização.

O objetivo principal do programa, assentado no desenvolvimento fonêmico para a aprendizagem da leitura e escrita, segundo as recomendações da Ciência Cognitiva da Leitura e a análise de práticas pedagógicas de países mais avançados, é garantir que todos os alunos estejam totalmente alfabetizados até o fim do primeiro ano do Ensino Fundamental (ALFA e BETO SOLUÇÕES).

A proposta pedagógica por eles apresentada tanto para a alfabetização quanto para o ensino de língua materna está na dualidade *aprender a ler e ler para aprender*, sendo o primeiro componente mais fortemente desenvolvido no processo de alfabetização. Para promover esta aprendizagem de forma eficiente, o site traz os materiais por eles elaborados e vendidos que ajudam as crianças a avançar em três aspectos fundamentais: *aquisição do princípio alfabético; na decodificação e na fluência de leitura*.

A fim de respaldar o Programa, o site do Instituto apresenta seus benefícios, alguns deles são: está baseado nas mais consistentes evidências sobre alfabetização; está baseado na experiência da Alfa e Beto Soluções na alfabetização de mais de 1 milhão de crianças em todo o Brasil; está alinhado com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (ALFA e BETO SOLUÇÕES).

Além da alfabetização, o Instituto Alfa e Beto apresenta o Programa Prova Brasil, que é um trabalho intensivo e revisional dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática para a preparação dos alunos que, no final do Ensino Fundamental, realizarão o exame. Ele é apresentado como uma oportunidade de identificar lacunas no aprendizado dos discentes, pelos professores, para que estes possam intervir nos conteúdos que não foram assimilados pelas crianças.

2 POLÍTICA NA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURAL

Neste capítulo, procurei apresentar de que forma a perspectiva pós-estrutural foi sendo incorporada aos estudos curriculares e como seus representantes passaram a compreender o social, o político, a política e o currículo.

Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011) apontam que a concepção de política para nortear a prática se fez muito presente em pesquisas de cunho administrativo até a década de 1970.

Somente através dos enfoques que entendiam a política como uma ciência social é que as investigações sobre ela passaram a compreender o seu funcionamento. Assim, elas não são mais realizadas para governos ou órgãos financiadores, mas aos pares da comunidade acadêmica, sendo encaradas de forma processual, envolvendo negociação, contestação e disputa por hegemonia.

Esta perspectiva não faz com que a concepção de política como ciência social se afaste da preocupação com a solução de problema de ordem político-social, mas modifica o entendimento de quem define os problemas a serem enfrentados: “Se os administradores políticos e as demandas voltadas à eficiência do sistema, ou se finalidades como a da justiça social” (MACEDO; LOPES, 2011, p. 236).

Segundo as autoras, no enfoque crítico, a investigação política busca considerar o desenvolvimento das capacidades humanas, da dignidade e da distribuição igual dos bens econômicos. Na medida em que o pós-estruturalismo está sendo incorporado ao campo da educação, marcadamente no campo do currículo, as pesquisas reverberam enfoques discursivos. Um dos efeitos disto, mas não somente, é a compreensão da política em sua condição provisória e contingente, sem uma prefixação anterior ao próprio processo político, colocando sob suspeita as tendências à essencialização.

Desta forma, a relação entre política e prática é transformada: ao compreendermos que o poder é difuso e possui vários centros contextuais, a prática escolar tende a ser considerada como produtora de sentidos para a política e não mais como espaço de implementação de medidas definidas por poderes exteriores a ela.¹³

¹³ A fim de compreender como as complexas relações políticas entre o contexto macro e microsocial se realizam no âmbito educacional, considero importante o entendimento do *Ciclo de Políticas*. Para esse momento, procuro elucidar as seguintes concepções trabalhadas pelo autor:

Para Daniel de Mendonça (2007), qualquer análise política que tenha por base a Teoria do Discurso deve levar em consideração um universo de grande complexidade social. A possibilidade de ação de qualquer identidade, segundo o autor, deve ser entendida como sendo relacional, em concorrência com outras vontades, na tentativa de universalizar seus conteúdos particulares.

Ele prossegue sua escrita esclarecendo que, é em razão da complexidade do social, que a total universalização destes conteúdos particulares torna-se impossível, uma vez que tentativas de fechamento dos sentidos são sempre incompletas e precárias e não há nada que possa garantir que determinadas explicações ou efeitos de sentido sejam universalizados necessariamente. Nesta lógica, Mendonça conclui que, em uma análise que se utilize a TD, não é possível constituir previamente sentidos sociais ou se levar em consideração identidades ou movimentos sociais concebidos com projetos políticos que existam “desde sempre”, pois “nunca um projeto político de um determinado discurso tem seus sentidos plenamente constituídos” (MENDONÇA, 2007, p. 250).

E é nesse contexto de sentidos mal fechados e incompletos (não havendo nenhum cunho pejorativo nisso), argumenta o autor, que a noção de discurso possui centralidade. Assim, as identidades são constituídas a partir de ordens discursivas que disputam sentidos no campo da discursividade, espaços-tempo nos quais ocorrem as disputas pela significação.

Mendonça (2010) afirma que o ponto de partida da teoria do discurso, segundo Laclau e Mouffe, é a sua crítica ao Marxismo entendido como uma concepção essencialista de sociedade, firmado nas relações sociais vinculadas ao antagonismo capital *versus* trabalho. Contrário a essa assertiva, os estudiosos defendem o social formado por múltiplas identidades, construídas a partir de relações discursivas antagônicas.

Ele defende discurso como uma prática empreendida por sujeitos, identidades e grupos sociais a partir de uma miríade de formas, sempre contingentes e precárias

contexto de influência, aquele em que são produzidos os discursos e iniciadas as políticas; o contexto da produção do texto, onde os discursos políticos tomam forma de documentos para representar demandas e interesses do público em geral; e o contexto da prática, onde a política é recriada e interpretada. Nesse último contexto, Ball reconhece que as políticas não são simplesmente implementadas, elas são ressignificadas pelos atores sociais que, ao receberem os textos oficiais, são capazes de interferir, através de suas experiências e histórias, no modo como essas políticas serão executadas. Para maior entendimento, recomendo a leitura de “Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais”, de Jefferson Mainardes (2006) que será usado em capítulo posterior, onde aprofundo o tema.

e, o real, como uma impossibilidade a ser atingida, alcançada, uma vez que é significado de diversas maneiras segundo a sobredeterminação dos sujeitos.

Laclau e Mouffe, segundo a interpretação de Mendonça, entendem por estabelecer uma ordem hegemônica a busca da constituição da ordem política que, neste sentido, produz um discurso sistematizador, um discurso de unidade, de representação das diferenças.

De forma mais sistemática, hegemonia é uma relação em que uma determinada identidade, num determinado contexto histórico discursivo, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos (MENDONÇA, 2010, p. 484).

Apoiada nesta assertiva, defendo a concepção de currículo como uma prática discursiva que tenta, momentaneamente, fixar sentidos, articular demandas e poderes através de relações conflitivas e complexas. Esta articulação em torno do que se pretende definir como currículo é permeada por disputas na tentativa de hegemonizar certas significações.

Não diferente com o campo ora investigado, as lutas discursivas pela alfabetização e pelo letramento articulam diferentes demandas a fim de estabilizar os sentidos dos termos. São incitados diferentes conhecimentos para respaldar a adoção de um determinado método, são oferecidas diferentes técnicas para possibilitar a aquisição da habilidade desejada e abordadas diferentes concepções do que se entende como alfabetizado.

A Teoria do Discurso na medida em que confere centralidade à significação, dá força à dimensão política, uma vez que as lutas discursivas em torno da melhor forma de se alfabetizar são promovidas por diferentes sujeitos que disputam a hegemonia de um determinado projeto curricular.

Entendo que tais disputas mobilizam sentidos de ordem epistemológica e fazem parte das articulações discursivas que buscam universalizar seus particularismos, através de elementos-momentos, de discursos hegemônicos.

Para Lopes (2012), a política pode ser considerada democrática, quando o lugar do poder, o universal, é compreendido como vazio, permitindo a constante negociação em relação a qual particular ocupará esse vazio, ainda que provisória e contingencialmente, permitindo o universal e, subvertendo, ao mesmo tempo, sua característica particular.

A estudiosa esclarece que, por essa razão, Laclau considera que as condições necessárias para a democracia, para a hegemonia e para a política, são de igual natureza: conservar a lacuna entre o particular e o universal (LOPES, 2012, p. 709).

Mendonça (2010) nos diz que a ideia de hegemonia existe em relação à falta constitutiva, conceito da psicanálise incorporado na teoria política que encontra ressonância com os trabalhos de Saussure e Derrida. A composição teórico-estratégica desta noção opera com mecanismos que tentativamente buscam preencher essa ausência de plenitude, esse lugar vazio, um espaço-tempo de incessantes disputas no campo da discursividade.

Em *Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso (2009)*, o autor nos esclarece que a hegemonia se expressa em uma relação em que uma determinada identidade, num determinado contexto histórico-discursivo passa a representar, a partir de uma ideia equivalencial, diferentes elementos. A noção de falta constitutiva, na perspectiva discursiva, ganha centralidade na medida em que potencializa o caráter de incompletude das identidades. Dito de outro modo, todas as identidades se constituem sempre de forma incompleta, seja em função da própria articulação completa de sentidos, da relação entre identidades, ou ainda, a partir de seu corte antagônico (outra identidade que nega a sua própria constituição) (MENDONÇA, 2009 p. 159).

Assim, em sua obra (2010), Mendonça faz também referência ao conceito de antagonismo para trazer a discussão sobre política e político. Entende política ligada ao campo empírico, à política prática, o ôntico, enquanto, a segunda, refere-se ao jogo ‘do político’, o ontológico.

Tal distinção entre ambas as dimensões é realizada desde a diferenciação entre a política e o político, estando a primeira diretamente ligada à política prática, instituições e formas de organização pragmática das relações sociais. Assim, a política assume caráter ôntico, o da política do dia-a-dia. Já o político representa a própria dimensão antagônica inerente às relações humanas, presentes em todas as práticas políticas, pois que é constitutiva das mesmas. Assim, o político está num plano ontológico, ou seja, como aquilo que está na essência, na constituição, na forma, portanto refere-se a como as relações políticas, sem exceção, devem ser pensadas. Nesse sentido, qualquer modelo teórico-normativo, se tem por objetivo ser factível, deveria levar em consideração não a erradicação das relações de conflito, mas a melhor forma de institucionalizá-las, uma vez que é impossível a superação das relações desiguais de poder e do antagonismo (MENDONÇA, 2010, p. 491-492).

Desta forma, julgo importante considerar esta diferenciação entre política e político e suas relações descentradas de poder para determinar, contingencialmente, as concepções da alfabetização e letramento nas pesquisas científicas acadêmicas. São estas disputas, por exemplo, das aprendizagens ligadas quer à alfabetização quer ao letramento, que conferem produtividade ao campo da política nesta investigação.

Assim, partindo da lógica de que a hegemonia é constituída por diferentes discursos, pode-se inferir que a política curricular está passível de múltiplas interpretações que ora produz sentidos que focalizam a ruptura com a condição colonizadora da alfabetização, ora opera com foco em uma condição mecânica, como um saber objetivado a ser aprendido, internalizado.

Procuró analisar as tentativas de fechamento dos discursos para hegemonizar determinados saberes, pois ainda que impossível o sentido pleno, o fechamento se realiza na busca de estabelecer o controle, de universalizar um determinado discurso curricular.

Estes discursos que transitam entre a preocupação com o desenvolvimento crítico do sujeito e a aquisição de um saber, são produzidos através de cadeias discursivas que operam com a flutuação dos sentidos.

Destarte, os sentidos em disputa nos documentos curriculares são produzidos através dos jogos de linguagem pelo esvaziamento dos significantes.

Qualquer termo que, em certo contexto político, passa a ser o significante da falta realiza mesma função. A política é possível porque a impossibilidade constitutiva da sociedade só pode representar a si mesma por meio da produção de significantes vazios (LACLAU, 2011, p. 78).

Assim, cada significante vazio, segundo a perspectiva aqui adotada, mostra-se como uma totalidade impossível, porém necessária de representação. Isso porque cada significante vazio, sem um conteúdo definido, é capaz de articular diferentes demandas que irão competir para hegemonizar determinados sentidos frente a uma ameaça antagônica.

Segundo Daniel de Mendonça (2012), o antagonismo representa o momento em que as objetividades passam a ser constituídas e é condição para a formação de identidades políticas, como condição de identificação, como algo simbolizado, em que “o outro antagônico, o inimigo, não é mais o “não simbolizado”, mas a própria possibilidade da simbolização, da identificação” (MENDONÇA, 2012, p. 212).

Para Mendonça (2009), o antagonismo, tomado em seu sentido mais estrito, resulta na própria impossibilidade da constituição objetiva de uma totalidade discursiva, em função da presença de um discurso antagônico que impossibilita esta constituição plena.

Nessa lógica, o autor revela que o ponto fundamental para o entendimento desta relação antagônica é que ela ocorre entre um “exterior constitutivo” que ameaça a existência de um “interior”.

Além desse bloqueio de expansão de sentidos de um discurso em relação ao discurso que o antagoniza (condição de impossibilidade), a teoria do discurso enfatiza que o antagonismo é também a condição de possibilidade da própria constituição discursiva. Paradoxalmente, segundo Laclau (1996), ao mesmo tempo em que o exterior constitutivo (discurso antagônico) ameaça a constituição do interior (discurso antagonizado), ele é também a própria condição da existência do interior, na medida em que esse último se constituiu sob a ameaça da presença do primeiro (MENDONÇA, 2009, p. 161).

Segundo o Mendonça, isto quer dizer que a produção de sentidos pelo interior discursivo está limitada pelo exterior antagônico, logo, o primeiro não poderá articular elementos do segundo sem que isso modifique radicalmente suas estruturas.

Articular o que se nega significa, no limite, negar o que se é, e isso representaria a completa desestruturação do interior. Assim, numa relação antagônica, uma diferença constitui-se na medida idêntica de ser radicalmente exterior a outra, sendo, ao mesmo tempo e de forma paradoxal, o antagonismo a condição de possibilidade e de impossibilidade de um discurso. Essa condição de possibilidade e impossibilidade entre discursos antagônicos é o que impede a constituição da objetividade como tal (o sentido completo e totalmente transparente de um discurso), que deve ser entendida, como vimos, em seu sentido mais estrito: uma relação antagônica pressupõe a impossibilidade de um discurso constituir-se plenamente (MENDONÇA, 2009, p. 162).

Conforme explica o autor, um discurso constitui-se buscando preencher todos os sentidos que permitam sua total universalização, porém, esta requerida universalização discursiva é uma situação impossível, seja pela precariedade e contingencialidade já mencionadas ou mesmo pelo corte antagônico, que limita a expansão de seus conteúdos.

É através desta lógica que identifico nos discursos pela alfabetização e pelo letramento os sentidos que estão sendo agregados a um significante tornando-os equivalentes na tentativa de representar uma totalidade a ser alcançada no cenário político.

Entendo, também, que os significantes vazios que permitem a flutuação destes sentidos servem, nessa perspectiva, para articular as diferenças entre as

epistemologias contra uma luta comum, contra algo que impede o cumprimento dos elementos que constituem estas cadeias de equivalências, contra algo que as ameaça, o antagônico.

2.1 Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: a instabilidade na significação

Considero importante, antes de seguirmos para a seção sobre currículo, situar a discussão acerca do que seriam os significantes, segundo o estruturalismo e, os significantes vazios, na perspectiva pós-estrutural, dada a potência destas concepções para o desenvolvimento da minha pesquisa.

O linguista suíço Ferdinand de Saussure, precursor do estruturalismo europeu no século XX, nasceu em Genebra em 1857 e deixou um importante legado através da obra póstuma *Cours de linguistique générale* - Curso de Linguística Geral, publicado em 1916, três anos após o seu falecimento.

A corrente estruturalista entendia a língua como um conjunto de regras centrado nela mesma, como um sistema de signos independentes, seguindo leis internas, isentas de qualquer preocupação extralinguística.

Saussure, o precursor do estruturalismo, enfatizou a ideia de que a língua é um sistema, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, construindo um todo coerente. À geração seguinte coube observar mais detalhadamente como o sistema se estrutura: daí o termo “estruturalismo” para designar a nova tendência de se analisar as línguas.

O estruturalismo, portanto, compreende que a língua, uma vez formada por elementos coesos, inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras, constitui uma organização, um sistema, uma estrutura. Essa organização dos elementos se estrutura seguindo leis internas, ou seja, estabelecidas dentro do próprio sistema (MARTELOTTA, 2011, p. 114).

Rômulo da Silva Vargas Rodrigues¹⁴, em artigo publicado em 2008, aponta que o pesquisador suíço viveu em um momento de considerável efervescência intelectual da história. Na época, algumas das ciências humanas e as ciências naturais já haviam se estabelecido e existia a preocupação de sistematizar estudos até então embasados em métodos dedutivos. À vista disto, insatisfeito com a ausência de cientificidade no

¹⁴ Rômulo da Silva Vargas Rodrigues possui graduação em Bacharelado Língua Portuguesa e Lingüística pela Universidade Federal de Goiás (2005), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2008) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2016). Atualmente é professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Tem experiência na área de Lingüística, com ênfase em Teoria e Análise Lingüística, atuando principalmente nos seguintes temas: historiografia linguística da linguística geral. (Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3868872371524464>).

pensamento que até aquele momento sustentava as pesquisas sobre a linguagem, Saussure debruçou-se sobre seu objeto de pesquisa, a língua, com rigor científico, percebendo o seu caráter social e complexo.

O pensamento saussuriano, portanto, como nenhum outro, não é fruto do acaso, mas foi historicamente desenvolvido a partir de toda produção intelectual e teórica obtida sobre a linguagem até aqueles dias e, à qual, o estudioso teve acesso (MILANI, 2000). Entretanto, é preciso reconhecer que ele foi hábil e disciplinado o suficiente para, processando todo o conhecimento desenvolvido, dar-lhe uma forma comum ao definir o objeto da lingüística e elaborar um método suficientemente rigoroso (RODRIGUES, 2008, p. 05).

Ferdinand de Saussure, segundo Rodrigues, dedicou toda a sua vida à produção de uma obra que implementasse nos estudos linguísticos um modelo metodológico que demonstrasse o rigor científico almejado. Por esta razão, ele é considerado o linguista em que as elaborações teóricas levaram ao desenvolvimento da linguística científica e estabeleceram a base do pensamento sobre a linguagem durante o século XX.

Fruto de seus esforços acadêmicos, Saussure ministrou na universidade de Genebra três cursos de Linguística Geral que culminaram na publicação da obra *Cours*, a saber: o primeiro deles, de 16 de janeiro a 03 de julho de 1907, contando apenas com seis alunos matriculados. A matéria principal foi “Fonologia, isto é, fonética fisiológica, Linguística evolutiva, alterações fonéticas e analógicas, relação entre as unidades percebidas pelo falante na sincronia (análise subjetiva) e as raízes, sufixos e outras unidades isoladas da gramática histórica (análise objetiva), etimologia popular, problemas de reconstrução”. O segundo curso, ministrado da primeira semana de novembro de 1908 a 24 de julho de 1909, com onze alunos matriculados, tinha como matéria a “relação entre teoria do signo e a teoria da língua, definições de sistema, unidade, identidade e de valor linguístico. Daí se deduz a existência de duas perspectivas metodológicas diversas dentro das quais colocou o estudo dos fatos linguísticos; a descrição sincrônica e diacrônica”. E o terceiro, de 28 de outubro de 1910 a 04 de julho de 1911, com doze alunos matriculados, tendo como matéria a “íntegra na ordem dedutiva do segundo curso a riqueza analítica do primeiro” (SAUSSURE, 2006, p. xvi-xvii).

Charles Bally (1865-1947) e Albert Sechehaye (1870–1946), discípulos de Saussure, organizaram e sistematizaram a edição do livro a partir dos escritos dos demais colegas do curso e de algumas anotações pessoais de Saussure. No texto,

são apontados como possíveis problemas para essa publicação a insatisfação do suíço com o desenvolvimento da matéria que deveria obedecer ao programa e por não disseminar as suas ideias próprias, os distanciamentos entre os apontamentos do professor e as anotações dos estudantes e, a simplificação das disciplinas para os discentes e desses para registrar os conteúdos, somado ao fato de, dois deles, sequer terem frequentado às aulas.

Entretanto, hoje não se pode deixar de reconhecer que o *Cours* levanta uma série interminável de problemas. Porque, no que toca a eles, Saussure- como Sócrates e Jesus- é recebido “de segunda mão”. Conhecemos Sócrates pelo Xenofonte e Platão escreveram como sendo dele. O primeiro era muito pouco filósofo para entendê-lo, e o segundo, filósofo demais para não ir além dele, ambos distorcendo-o. Jesus nada escreveu senão na areia: seus ensinamentos são os que nos transmitiram os seus discípulos, alguns dos quais não foram testemunhas oculares (SAUSSURE, 2006, p. xvi).

Apesar das duras críticas sofridas pelos editores do Curso de Linguística Geral, Rodrigues (2008) aponta em seu texto, a inegável contribuição das ideias saussurianas difundidas para o mundo.

Tal obra divulga, assim, os conceitos basilares de uma nova ciência, a lingüística. Define o objeto dessa ciência, a língua. Isola, ou distingue esse objeto dos demais fatos da linguagem. Caracteriza linguagem em oposição à língua. Caracteriza a língua em oposição à fala, à escrita e a outros códigos de linguagem. Ademais, ao estabelecer toda essa abstração teórica, suscita um método capaz de imprimir rigor aos estudos lingüísticos, até então orientados pela subjetividade ou pela inadequação do método empregado nas ciências naturais, a saber, um método adequado aos estudos sociais, o estruturalismo. Lançadas estavam as bases da cientificidade para os estudos lingüísticos, e tais estudos, então, iriam se desenvolver no século surgente de maneira jamais vista na história (RODRIGUES, 2008, p. 08).

Na primeira parte do *Cours*, na seção intitulada Princípios Gerais, o capítulo 1 “Natureza do Signo Linguístico”, tem como objetivo esclarecer as noções de signo, significado e significante, alvo da nossa discussão neste momento.

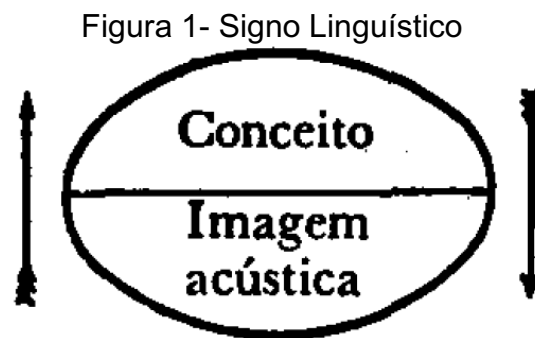
Os registros trazidos no livro nos revelam que, Saussure defendia a unidade lingüística como uma coisa dupla, a partir da junção de dois termos, sendo, ambos, psíquicos, unidos em nosso cérebro por um vínculo de associação.

Dessa forma, o signo lingüístico, para o estudioso, não unia uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Essa imagem acústica não é o som material, mas a impressão psíquica desse som, ela é sensorial (SAUSSURE, 2006, p. 80).

O caráter psíquico de nossas imagens acústicas aparece claramente quando observamos nossa própria linguagem. Sem movermos os lábios nem a língua, podemos falar conosco ou recitar mentalmente um poema. E porque

as palavras da língua são para nós imagens acústicas, cumpre evitar falar dos “fonemas” de que compõem. Esse termo, que implica uma ideia de ação vocal, não pode convir senão à palavra falada, à realização da imagem interior no discurso. Com falar de sons e de sílabas de uma palavra, evita-se o mal-entendido, desde que nos recordemos tratar-se de imagem acústica (SAUSSURE, 2006, p. 80).

Para o linguista, o signo é uma entidade psíquica de duas faces e pode ser representada pela figura a seguir: os dois elementos estão intimamente relacionados e um solicita a presença do outro.



Fonte: SAUSSURE, 2006, p. 80

Nesta perspectiva, Saussure esclarece que esta definição acarreta uma importante questão de terminologia: chamamos de signo a combinação entre o conceito e a imagem acústica, mas no uso comum, esse termo designa apenas a imagem acústica, “esquece-se que se chamamos a *arbor* signo, é somente porque exprime o conceito “árvore”, de tal maneira que a ideia da parte sensorial implica a do total” (SAUSSURE, 2006, p. 81).

Para evitar a ambiguidade, seria necessário designar as três noções por nomes que se relacionavam entre si, ao mesmo tempo em que se opunham. Como solução, foi proposto conservar o termo *signo* para se referir ao total, e substituir o conceito de *imagem acústica* por *significado* e *significante*, que assinalam a oposição.

Mais adiante, Saussure nos revela que a relação entre o significante e o significado é arbitrária:

Assim, a ideia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons *m-a-r* que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes: o significado da palavra francesa *boeuf* (“boi”) tem por significante *b-Ö-f* de um lado da fronteira franco-germânica, e *o-k-s* (Ochs) do outro (SAUSSURE, 2006, p. 82).

Entretanto, a palavra *arbitrário* não deve dar a ideia de que o significado depende da livre escolha dos falantes, mas ele é imotivado, arbitrário em relação ao significado, com quem não mantém nenhum laço apriorístico na realidade.

Para mais, sendo o significante de caráter auditivo, que se desenvolve unicamente no tempo, ele representa uma extensão que é mensurável em uma só direção: uma linha. Assim, seus elementos se apresentam um após o outro, formando uma cadeia.

Segundo Alice Casimiro Lopes (2013), o pós-estruturalismo constituiu-se a partir de um significativo debate com o estruturalismo. Em um primeiro momento, Lopes realça as aproximações entre as duas escolas teóricas, tais como o questionamento do privilégio conferido à consciência humana e a sua possibilidade de autonomia e autoconhecimento, a valorização da linguagem como constituinte do social e o reconhecimento da cultura em termos simbólicos e linguísticos.

Os sistemas simbólicos – cidade, escola, governo, dentre muitos outros – são compreendidos como sistemas de códigos. Partilham uma postura antirrealista e anti-positivista, na medida em que entendem toda realidade como mediada pela linguagem. Igualmente expressam interesse pela investigação das formas de governo, de constrangimento de nossos comportamentos e a formação de identidades (LOPES, 2013, p. 12).

Em seguida, a autora nos revela que o pós-estruturalismo se organiza em torno da crítica a Saussure através da defesa da flutuação de sentidos do significante e pela desestruturação da unidade do signo. Lacan, segundo Lopes, inverte a unidade do signo entre significante e significado, conferindo primazia ao primeiro, defendendo que este resiste à significação.

A autora aponta que a noção de suplemento, segundo os pressupostos de Derrida, contribui para a desestruturação da estrutura do signo, pois ao suplementar uma significação, produz-se alteridade e desafia a norma instituída a partir de novas significações.

Todo o conhecimento é então interpretado como um discurso e conectado ao poder. São examinadas não apenas as determinações e criações do que é considerado conhecimento, mas como são produzidas e como são reguladas tais criações, o que produzem e o que regulam, quais são os seus efeitos (Miller, 2010a) (LOPES, 2013, p. 13).

No artigo, Alice afirma que o pós-estruturalismo não foi um movimento ou um conjunto de doutrinas comuns, mas tinham por aproximação a crítica ao cientificismo das ciências humanas com base na linguística, à pretensão do estruturalismo de construir fundamentos epistemológicos e apontar estruturas universais comuns a

todas as culturas e à mente humana. Ainda, buscavam salientar a pluralidade dos jogos de linguagem que tornam provisórios os processos de significação, sem um fechamento final, em um terreno de diferenças que permitiam produzir novos sentidos.

Assim, Lopes indica que a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso. Tais deslocamentos de concepção indicam que não existem estruturas fixas que fechem a significação de forma definitiva, apenas estruturações e reestruturações discursivas.

Para a estudiosa do campo do currículo, um dos maiores questionamentos à estrutura vem de Derrida, quando este argumenta que toda a estrutura repousa sobre um centro fundante que garante seus limites, orienta a estrutura, mas sempre referencia a uma presença, a um fundamento que não está no interior da própria estrutura, está fora, exige uma relação com um exterior que a constitui. Assim, “o propósito de Derrida é o de mostrar a estruturalidade da estrutura, o seu excesso, o que a perturba, a indecidibilidade associada ao que se pretende unívoco e identitariamente harmônico (Wolfreys, 2009)” (LOPES, 2013, p. 13-14).

Ela anuncia que a crítica de Derrida ao estruturalismo está associada ao questionamento da estrutura saussuriana da linguagem como um sistema estático de regras: para o filósofo não há sentidos originais, mas sempre representações de sentidos que precisam ser suplementados.

O pensamento suplementar de Derrida pode ser sintetizado através da noção do termo *différance*. Não existe na língua francesa nenhuma diferença na pronúncia das palavras *différance* e *différence*, entretanto, ao utilizarmos a primeira delas, “acrescentamos algo que não se percebe pela mesma pronúncia apresentada pela fala (Nascimento, 2004; Strathern, 2002)” (LOPES, 2013, p. 14).

Se precisamos suplementar, se trabalhamos com representações, é porque estamos sempre tentando preencher uma lacuna na significação. Para Derrida (2001), a escrita é o suplemento do pensamento, o representa na sua ausência – a mesma ausência do sujeito que fala. O pensamento, portanto, necessita da escrita para ser uma presença plena. Mas, ao mesmo tempo em que substitui o pensamento, a escrita é capaz de introduzir outros sentidos, pois os significantes permanecem sendo capazes de flutuar e de se inserirem em outras formações discursivas (LOPES, 2013, p.14).

Nesta perspectiva, Ernesto Laclau (2011) afirma que um significante vazio é um significante sem significado. Isso não porque existe um excesso ou deficiência de significações, “mas a exata possibilidade teórica de algo que demonstre, do interior

do processo de significação, a presença discursiva de seus próprios limites” (LACLAU, 2011, p. 68).

Desta forma, segundo Laclau, um significante vazio só pode ocorrer quando houver uma impossibilidade estrutural da significação e, apenas, se essa impossibilidade significar uma interrupção, uma subversão, uma distorção da estrutura do signo.

Ou seja, os limites da significação só podem anunciar a mesmos como impossibilidade de realizar aquilo que está no interior desses limites- se estes pudessem significar-se de modo direto, seriam internos à significação; logo, não seriam limites em absoluto (LACLAU, 2011, p. 68).

Laclau aponta em sua obra que os limites nunca são neutros, eles pressupõem uma exclusão. Quando houver exclusão, teremos autênticos limites, que são sempre antagônicos.

Um primeiro limite excludente, trazido em *Emancipação e Diferença* (2011), trata-se de uma ambivalência essencial no interior do sistema de diferenças. Se por um lado cada elemento do sistema só tem uma identidade, que é o que o diferencia dos outros, por outro, todas essas diferenças são equivalentes frente umas às outras, uma vez que pertençam ao lado interno da fronteira de exclusão.

A condição para essa operação consiste na negatividade daquilo que está para além da fronteira da exclusão. Neste sentido, se o que está para além da fronteira tornar-se um significante de pura ameaça, pode haver limites no sistema, mas, no sentido de serem os significantes dos excluídos, as várias categorias excluídas devem anular suas diferenças através de uma cadeia de equivalências. Para Laclau, é privilegiando a dimensão da equivalência até o ponto em que seu caráter diferencial é quase anulado, que o sistema pode significar a si como totalidade.

Esse esvaziamento de um significante particular de seu particular significado diferencial é, como vimos, o que torna possível a emergência de significantes “vazios” como significantes de uma falta, de uma totalidade ausente (LACLAU, 2011, p. 75).

À vista disso, Ernesto Laclau esclarece que esta relação em que um conteúdo diferencial particular torna-se o significante da plenitude comunitária ausente, é denominada por ele como relação hegemônica. Logo, a presença de significantes vazios é a própria condição da hegemonia.

3 ABORDAGEM DISCURSIVA DO CURRÍCULO

A discussão que pretendo fazer neste capítulo passa pela entrada no campo do currículo para realçar sua condição contestada como vários autores já abordam (LOPES; MACEDO, 2011; LOPES; OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA, 2011).

Os conflitos em torno da sua definição não são recentes e apresentam sentidos sempre parciais e localizados historicamente.

Sendo assim, cabe trazer a discussão empreendida por Lopes e Macedo (2011) em sua busca por reconfigurar os modos de compreender o campo, escapando de uma lógica linear.

As autoras apontam que apenas na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana e, nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova do Brasil, que decidir o que ensinar ganha força. Este também é, para muitos autores, considerado o início dos estudos curriculares.

Num momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade. Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis. Mas como definir o que é útil? Útil para quê? Quais experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar? Não tem sido fácil responder a tais questões e as muitas perspectivas assumidas ao longo do tempo têm criado diferentes teorias curriculares (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

Nos anos de 1910, na Psicologia, o comportamentalismo, e na administração, o Taylorismo, ganham espaço na sociedade americana e as demandas sobre a escolarização aumentam a fim de instrumentalizar o jovem norte-americano a atuar na vida política e econômica da sociedade industrial em desenvolvimento.

Em 1918, Bobbitt defende a ideia de um currículo voltado para a formação do aluno para a vida adulta através de um currículo direto e com experiências indiretas. Para isto, o formulador dos currículos deve determinar as grandes áreas da atividade humana desenvolvidas na sociedade e subdividi-las em atividades menores, que são os objetivos do curso.

A partir da identificação dos componentes particulares da atividade de bons profissionais, compõe-se um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos. Como se pode perceber, o eficientismo social não se refere, em nenhum momento, a conteúdos, ou à sua seleção, deixando de lado mesmo a discussão sobre se haveria alguma disciplina importante para a formação

dos alunos. Para os eficientistas, as tarefas ou os objetivos são centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas que, neste momento, já compõem os currículos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22-23).

O progressivismo, com destaque para o pesquisador John Dewey, se constituiu como uma teoria curricular que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não apenas para a preparação para a vida adulta. O foco central desta teoria, para Dewey, está na resolução de problemas sociais e na construção de uma sociedade mais harmônica e democrática.

Segundo as autoras, os princípios de Dewey estão na base das reformas educacionais ocorridas na década de 1920, em alguns estados do Brasil e incorporados por educadores conhecidos como escalanovistas.

Em 1949 surge a abordagem de Ralph Tyler que propõe a articulação entre as abordagens técnicas do eficientismo ao pensamento progressista, perdurando por mais de 20 anos no Brasil e nos Estados Unidos. Tyler estabelece um vínculo estreito entre currículo e avaliação em que a eficiência dos acontecimentos orientados pelos currículos seja medida pela avaliação do rendimento do alunado.

Tyler define, assim, uma nova agenda para a teoria curricular, centrada na formulação de objetivos, com repercussões que, ainda hoje, podem ser vistas nos procedimentos de elaboração de currículos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Os primeiros estudos do currículo segundo a perspectiva pós-estrutural são do final da década de 1970, mas se tornam mais numerosos somente a partir da década seguinte.

Sob certa leitura, o deslocamento das investigações em políticas de currículo para uma perspectiva discursiva se inicia (até onde é possível marcar um início) com a apropriação de Stephen Ball e Michael Foucault ao campo do currículo, em fim dos anos 1990 e início dos anos 2000. Ao longo dos últimos vinte anos, contudo, esse campo vem incorporando outras perspectivas que ampliam, aprofundam e reconfiguram os registros pós-estruturais desses autores, sem necessariamente abandoná-los (LOPES; OLIVEIRA, 2017, p. 12).

Segundo Lopes e Macedo (2011), até meados de 1990, não havia praticamente nenhuma menção ao pós-estruturalismo nos estudos de currículo, o que viria a se intensificar no início deste século, através dos textos e traduções de Tomaz Tadeu da Silva.

O pós-estruturalismo, explica as estudiosas, engloba autores que dialogam com o estruturalismo, partilhando alguns de seus pressupostos e questionando outros. Dentre aqueles que comunga com o estruturalismo para a desconstrução dos

conceitos de currículo até aqui apresentados, está o lugar da linguagem na construção do social. Ambas as correntes “adotam uma postura antirrealista, advogando que, ao invés de representar o mundo, a linguagem o constrói” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38). Neste sentido, não se pode pensar em conhecimento sobre o mundo e nem em um sujeito que o conhece, modificando a relação entre sujeito-objeto do projeto Moderno.

Para nos aproximarmos do debate desta investigação, importa dizer que, se há aproximações entre as correntes no que concerne às críticas à Modernidade, há também afastamentos. O estruturalismo, segundo as autoras, quer seja o desenvolvido por Saussure, na linguística, ou por Lévi-Strauss, na antropologia ou ainda por Piaget, na psicologia da educação, faz críticas importantes ao que podemos denominar Modernidade. No entanto, advoga pela existência de uma estrutura que subjaz aos fenômenos e que entende a realidade como sendo constituída pela linguagem em um sentido abstrato de relações diferenciais. Sendo assim, Lopes e Macedo esclarecem que

Nesse sentido, o estruturalismo elimina o sujeito como até então postulava a Modernidade, seja porque os sentidos estão na estrutura, seja porque a própria “consciência humana” é também ela produzida por estruturas invariantes. Entender o mundo passa a ser entender as estruturas que o constituem, o que pode ser feito por intermédio da análise estrutural da linguagem (da estrutura cognitiva, dos sistemas de parentesco). Essa é uma análise que privilegia o sincrônico (termos localizados em uma situação, sem história), sem atenção ao diacrônico (sucessão dos termos ao longo do tempo) (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38-39).

No que se refere aos afastamentos entre os que questionam a Modernidade, vale destacar um importante argumento da perspectiva pós-estrutural. Ainda, segundo Lopes e Macedo, ao contrapor-se ao estruturalismo, colocam realce que esta abordagem não considera que a própria ideia de estrutura estaria marcada pela linguagem.

Esta crítica indica uma virada no modo de compreender a linguagem, uma vez que essa não pode ser tida como realidade ou como fundamento que subjaz aos fenômenos.

Além disto, o estruturalismo negligencia o diacrônico e tem dificuldades de compreender a passagem de um sistema de relações a outro. O abandono da noção de estrutura obriga a releitura da linguagem e, na medida em que esta não mais representa a realidade, “qualquer significado pode ser atribuído a um significante e isso é um processo cultural” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 39).

Ante as críticas à estrutura, o pós-estruturalismo, como vimos no texto de Lopes e Macedo, desconecta a ideia de significado do significante, assim, cada significante remete a outro, sendo impossível determinar-lhe um significado, pois ele sempre será adiado, postergado, por isso flutuante, tendo seu sentido definido somente em uma formação discursiva histórica e contingente.

As autoras ainda explicitam que, numa perspectiva antirrealista, o currículo não é coisa alguma, cada uma das tradições curriculares é um discurso que se tornou hegemônico e construiu, criou o objeto currículo, concebendo-lhe um sentido próprio. Logo, tais tradições não captam, de diferentes formas, um sentido para o termo, mas criam um sentido sobre ele, são, portanto, um ato de poder na medida em que definem o que é currículo e esse passa a ser partilhado e aceito.

Por fim, assim como as tradições que definem o que é currículo, as pesquisadoras esclarecem que, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva, uma prática de poder, de significação e de atribuição de sentidos que constrói a realidade, nos governa e projeta nossa identidade.

3.1 Apontamentos acerca da potência da perspectiva discursiva nas políticas curriculares

Currículo é um texto (LOPES; MACEDO, 2011) e como tal não tem uma significação fechada e definitiva no âmbito da teoria curricular. Ao ser lido, expressa seu poder de produzir certas identificações e subjetividades, mas simultaneamente tem esse poder contestado, sendo submetido à tradução.

Lopes, 2018, p. 149

Até aqui busquei apresentar o campo do currículo com vistas a destacar a incorporação das autoras da perspectiva discursiva da Teoria do Discurso. Desse modo, nesta investigação, tal compreensão de currículo ganha centralidade. Em diálogo com autores do campo, como Pereira (2009), Lopes (2010, 2013, 2018), Macedo (2011, 2015), Cunha (2018), Lopes e Borges (2015), ressalto que há uma tentativa de toda política educacional em produzir um fechamento definitivo de significação a fim de hegemonizar um discurso curricular que nos regula e subjetiva.

Defendo que a articulação por um método de ensino, conforme veremos a seguir, é resultado de uma operação política que exclui inúmeras outras tantas significações, e que tem se apresentado como uma tentativa centralizadora, com marcas de engessamento e controle sobre os saberes e fazeres em sala de aula.

Vale ressaltar que, entendo o currículo como uma prática de significação contingente, social e política, como uma criação discursiva, produzida a partir do engendramento de diferentes discursos sociais.

Na perspectiva aqui adotada, afirmo não haver um sentido único para a política curricular, pois ela é concebida em múltiplos momentos e espaços e por diferentes atores sociais que estão em busca de dar vez e voz às suas demandas e aos seus anseios.

Os discursos que vêm penetrando na abordagem do currículo têm contribuído com a formação de novas identidades, conforme Oliveira (2018) esclarece. Isto torna mais difusa a constituição de uma teoria do currículo, permitindo o deslizamento das temáticas de um campo a outro. Ainda, a valorização de certa discussão sobre a cultura, sobre os debates sobre multiculturalismo ou estudos culturais, sob diferentes referências teóricas, vêm sendo abordados com mais frequência.

Assim, discussões em torno do hibridismo cultural com respaldo em autores como Homi Bhabha (2010), Nestor Garcia Canclini (2011), Stuart Hall (2000, 2003), entre outros de perspectivas pós-coloniais, possibilitam assimilar o currículo como um campo em que diferentes discursos são reterritorializados: um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições (LOPES; MACEDO, 2010, p. 47). Também como um campo impuro, cuja marca principal “é mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 47) (OLIVEIRA, 2018, p. 13).

Marcia Betania de Oliveira pontua que pensar as relações entre currículo e cultura para além do binarismo produção e reprodução cultural, traz a noção de espaço-tempo de fronteira cultural e a cultura como lugar de enunciação, citado por Macedo em seu trabalho intitulado *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural* (2006). Embora neste artigo a autora dialogue com autores pós-coloniais, explica Oliveira, ela considera os conceitos de hegemonia de Laclau e Mouffe (2011), que engloba a alteridade e a interação, para lidar com as contingências históricas em espaços de negociação híbridos.

Lopes e Oliveira (2017) afirmam que os enfoques pós-estruturais e pós-coloniais têm sido cada vez mais incorporados ao campo da Educação permitindo a interpretação das políticas, sobretudo das políticas de currículo. Assim, tendências

prescritivas que desvinculam proposta e prática e colocam essa em um lugar submisso, ou resistente, são fortemente questionadas e, enfoques que valorizam a prática como sendo o *verdadeiro* currículo são contestados.

São criadas, conforme as autoras, novas formas de investigar as políticas de currículo, com foco na sua suposta racionalidade, na identificação e na crítica de normatividades restritivas do diferir, buscando interpretar ou ainda fortalecer a tradução da norma.

Nessa lógica, as pesquisadoras esclarecem que a política tende a ser criada a partir de diferentes registros teóricos, como tentativa de controle da significação que não consegue saturar todos os sentidos educativos.

No livro *Teorias de Currículo (2011)*, as autoras explicam que assumir a perspectiva pós-estrutural implica

[...] aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação. Não há sentido na coisa em si, na materialidade; ele depende da inserção dessa materialidade em sistemas de classificação e em jogos de linguagem (LOPES; MACEDO, 2011, p. 202).

Partindo do que foi dito, compreendo, a partir da perspectiva aqui adotada, que não existe uma relação direta entre o que foi escrito e lido no currículo, não há, nesta leitura, transparência, correspondência, pois os sentidos resvalam a essa relação, são criados contextualmente, são subjetivados através da linguagem e estão passíveis a múltiplas interpretações.

E, é através desta assertiva que mais uma vez me apoio em Lopes e Macedo (2011), pois para as pesquisadoras, é a linguagem que institui a diferença e está ligada às relações de poder:

[...] aquilo que se sabe e é movido por uma vontade de poder, assim como o poder exige que se saiba sobre aqueles que serão, por ele, governados. Esse é o núcleo central do pensamento pós-estrutural, em que saber e poder estão atavicamente interligados na instituição do “mundo real” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203).

Esse “mundo real”, conforme explicam as autoras, não é natural, concreto, material, ele é simbólico, seus sentidos são construídos pela linguagem, pelos sistemas de significação instituídos pelo processo cultural, posto que cultura e linguagem se confundem. Assim, o currículo é uma prática de atribuir significados, um discurso que produz sentidos, uma prática cultural.

Entendo, portanto, que o currículo é constituído por práticas de significação que envolve disputas de poder para promover uma dada cultura, um dado conhecimento,

um dado saber. Desta forma, o vejo como um documento criado a partir de embates discursivos para fixar posições, criar hierarquias, produzir identidades.

É através de suas defesas epistemológicas que diferentes perspectivas e concepções vêm disputando espaço nos documentos curriculares para uma melhor forma de se alfabetizar. Estas incessantes disputas pela representação de um dado saber estão envolvidas em relações de poder, pois é ele que define o que será ensinado, representado, quais identidades serão produzidas e quais serão deixadas de fora.

Compreendo assim, o currículo como uma tentativa de representações fechadas, com o objetivo de definir o que pode ser significado, de trazer normatividade, regulação proporcionadas pelas culturas que, contingencialmente, as definiram.

Mas considero, também, que tal regulação é impossível de ser alcançada, uma vez que sempre haverá escapes, diferentes leituras e interpretações para os sentidos rascunhados nos textos. Os sentidos sempre serão flutuantes e estabilizados, ainda que precariamente, em defesa de um suposto ideal ou luta comum.

Oliveira (2018) também aponta como outra possibilidade de leitura para as políticas de currículo, a desconstrução da ideia de um projeto de sujeito emancipado e consciente e o centramento do sujeito com identidades fixas.

Lopes (2013) esclarece que, na medida em que esses projetos são questionados, são desestabilizados os projetos curriculares que têm como finalidade formar uma dada identidade no aluno ou em como operar com uma identidade docente pré-determinada. Ela afirma que se deixarmos de ter projetos fixos e certezas quanto ao futuro, os projetos para uma suposta sociedade serão contestados, pois sociedade, conforme Laclau, é uma categoria impossível, uma vez que não há fundamentos que a constituam como uma identidade plena.

Se são questionadas as noções de verdade e de certeza, a própria noção de conhecimento a ser ensinado é questionada e os embates em torno do que ensinar na escola assumem outros contornos. São cada vez mais explicitados os conflitos relacionados com o que se entende por conhecimento, pois este passa a ser compreendido como resultado de lutas pela significação, processos discursivos não estáveis (LOPES, 2008a, 2008b) (LOPES, 2013, p. 18).

Isto posto, ao me debruçar sobre as escritas dos artigos científicos acadêmicos, apresentados abaixo, passei a questionar esse lugar estanque, fixo, indelével em que o saber é colocado.

Os autores, através de suas defesas teóricas pelos mais diferentes métodos, travam verdadeiras lutas discursivas pela significação do que deve ser validado nas políticas curriculares para a alfabetização.

Esta investigação discute, nesta lógica, que por mais que se busque eleger um método capaz de garantir a alfabetização, essas defesas seguem percursos os mais variados e expressam disputas as mais diferenciadas que estão/serão refutadas, estão/serão abaladas, quando questionadas as certezas do que vem a ser uma melhor ou pior estratégia de ensino e para qual aluno esse saber será transmitido.

3.2 Formações discursivas pela Alfabetização: os sentidos em disputa

Tendo em vista o referencial teórico- estratégico defendido nesta dissertação, reconheço que são produzidos incessantes conflitos pela hegemonia de uma concepção de alfabetização. Sendo assim, em diálogo com a Teoria do Discurso na perspectiva pós-estrutural, busco interpretar aquilo que extrapola a literalidade dos documentos, que extrapola os “ditos” dados da realidade que expressariam uma racionalidade científica.

Caminho com esta abordagem porque assumi, no início desta escrita (p.10), que tudo é discurso, que tudo é texto e que a impossibilidade de um fechamento total na significação me levaria a considerar como campo de investigação uma rede de significações ininterruptas pela alfabetização.

Considero importante esclarecer que meu objetivo, neste capítulo, não é ser fiel ao que os autores dos artigos científicos acadêmicos abordam, tampouco transcrever suas defesas epistemológicas, busco, portanto, através das formações discursivas, colocar em suspeição aquilo que está escrito, reativar os sentidos que estão em disputa.

Afirmo ser esse um exercício de redação que tem me exigido um esforço desmedido, em razão da minha excessiva preocupação com o rigor da pesquisa acadêmica que me leva, muitas vezes, a fixar sentidos, lugares, identidades, a explorar e ser fidedigna àquilo que foi dito no texto, contrapondo-se ao movimento de deslocamento postulado pela perspectiva aqui adotada.

Passo, a partir de então, a questionar a linearidade da língua, a sua transparência, bem como a sua condição de mediadora da realidade. Ao dialogar com meu referencial teórico, argumento não haver uma essência que garanta a

significação, um centro fixo, uma estrutura que me permita acessar os sentidos como verdades, eles são construídos contextualmente, na relação com o outro, a partir da flutuação dos significantes, não sendo possível dizer/afirmar o que determinada coisa de fato é.

Oliveira; Oliveira e Mesquita (2013) esclarecem que uma das principais dificuldades em adotar uma perspectiva pós-estruturalista na análise empírica de fenômenos sociais, incluindo o campo da educação, está associada ao fato de que a articulação coerente está na realização de uma (auto)crítica sobre a própria concepção de *empíria* das ciências modernas. Segundo os autores, a *virada epistemológica* que caracteriza o surgimento da noção de ciência, no sentido moderno, está na busca do conhecimento de uma objetividade extradiscursiva que vem a ser questionada pelo pós-estruturalismo.

Nesta lógica, a teoria pós-estruturalista do discurso rejeita radicalmente, conforme Oliveira; Oliveira e Mesquita, a possibilidade de tal acesso e afirma que tanto o conhecimento, como a própria *realidade* investigada pela ciência é produzida discursivamente, é atravessada pelos condicionantes e mecanismos próprios do campo simbólico e político da linguagem.

Segundo os pesquisadores, a TD de Laclau e Mouffe também critica a relação dos modelos positivistas clássicos que buscam *extrair* os dados da realidade e garantir sua validade através do uso de uma metodologia reconhecida e tida, supostamente, como neutra e universal. A abordagem mais condizente com as formulações da TD é o enfrentamento do problema proposto, em que a teoria e a metodologia providenciam recursos para aprofundar a compreensão do problema, bem como dos processos analisados.

A eleição de um modelo de pesquisa orientada ao problema implica que o elemento central a ser considerado nas decisões sobre as alternativas teóricas e metodológicas escolhidas deve ser, no maior grau possível, o problema, definido a partir das demandas e crises concretas vivenciadas pelos sujeitos atuantes no campo investigado. Tal perspectiva, entretanto, não deve implicar em relativismo ou ecletismo superficial na escolha das vias teóricas ou da metodologia. As concepções ontológicas – e consequentemente epistemológicas – que substanciam a própria definição do problema precisam ser seriamente discutidas e, desse modo, explicitadas e articuladas coerentemente às alternativas teóricas e metodológicas. Essa articulação só pode ser coerente e defensável, todavia, na medida em que partir de e voltar-se para o enfrentamento dos problemas acusados e vivenciados pelos sujeitos sociais no contexto trabalhado (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1332-1333).

Para eles, o papel da investigação, nesta perspectiva, não está na construção de soluções imediatas para problemas específicos, mas na ampliação da compreensão do problema e no reconhecimento das suas relações com problemas sociais mais amplos. Assim, os métodos são discursos, ou máquinas discursivas, que propõem o estabelecimento de um conjunto de relações entre elementos da realidade e, ao contrário do que se pensa, não são neutros e universais, trazem uma série de pressupostos tácitos sobre um *dado* científico. Logo, as escolhas metodológicas estão baseadas em propostas discursivas que devem ser reconhecidas e postas em jogo.

Oliveira; Oliveira e Mesquita explicam ainda que a primeira tarefa para uma pesquisa pautada na TD é a construção teórica do problema a ser investigado. Sendo assim, parte de uma interrogação sobre os problemas apresentados pelos próprios discursos sociais, como são construídos, como essas soluções possíveis são condicionadas e formuladas, pois

a produção de pesquisas e discussões teóricas já se constitui assim – na medida em que contribui para interpelar, articular, deslocar, legitimar e/ou contestar sentidos e lógicas que circulam no campo social – em um movimento de intervenção na realidade (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1332-1333).

Isto posto, esclareço que ao analisar os discursos pela alfabetização e pelo letramento não me limito a olhar, no contexto atual, as adversidades e as possíveis soluções que se apresentam neste cenário, mas invisto em problematizar os discursos que permitiram a sua ocorrência e a estabilização da sua hegemonia. Parto dessa premissa apoiada em Lopes (2018), quando a autora afirma que

a teoria do discurso defende que essa impossibilidade de compreensão plena de um significado dos textos (qualquer texto) concerne tanto à precariedade dos contextos (instituições, escolas, universidades, campos de estudo) quanto à incompletude das identificações dos sujeitos (escritores, leitores, pesquisadores, atores sociais). Tal impossibilidade é da ordem da flutuação de sentidos nos significantes. Sujeitos, significados, identidades e contextos não são pré-existentes de forma a que se possa conhecê-los para se extrair deles os contornos definidores dos sentidos de uma leitura (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 134).

A investigação se deu, então, a partir do levantamento dos dados que constituem o *corpus* da presente análise, na Scientific Electronic Library Online – SciELO, uma biblioteca eletrônica que possui uma coleção selecionada de periódicos científicos nacionais.

Segundo a descrição do próprio site, a biblioteca é parte integrante de um projeto pela Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo - FAPESP, em

parceria com a BIREME - Centro Latino Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. O projeto é apoiado, também, desde 2002, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (SCIELO).

Afirmo ter feito uma escolha política ao optar por esta base de dados: uma tentativa de trazer a pluralidade de discussões do campo da alfabetização e do letramento a partir de variados matizes teóricos, sem traços de uma determinada tradição ou perspectiva, uma vez que a biblioteca indexa diferentes periódicos, todos rigorosamente selecionados pelo Comitê Consultivo SCIELO.

O uso da biblioteca eletrônica pautou-se, então, em uma escolha consciente e democrática a fim de garantir certa neutralidade, sem a pretensão de que essa seja possível. Resulta desta postura investigativa, a seleção dos artigos a serem analisados que reúnem as mais variadas defesas e concepções do que se tem produzido sobre alfabetização. Esta foi uma das razões para não trabalhar com as produções de importantes associações da área da educação, como ABALF e ANPED.

Como recorte temporal, debruicei-me sobre as produções dos últimos dezoito anos, 2000-2019, a fim de observar de que forma os pesquisadores da área da educação têm significado a aquisição das habilidades escritoras e leitoras e quais os sentidos têm sido disputados por essa aprendizagem.

Conforme dito em outro momento, a determinação desse recorte temporal pautou-se em uma escolha pragmática, como critério de investigação, a fim de obter um número de artigos suficientes para examinar, trabalhar, manusear e fazer parte do *corpus* desta análise, sem que houvesse um evento ou um acontecimento específico que desejasse abordar.

Com a intenção de interpretar estes discursos que, contingencialmente, se fixam nestas produções, filtrei os artigos que vem sendo publicados nos mais variados periódicos nacionais a partir da combinação das palavras-chave “alfabetização” e “letramento”, dentro da opção “pesquisa de artigos”, na plataforma acima referenciada. Dentre as tentativas, esta foi a que se mostrou mais profícua apresentando o total de 77 artigos.

A escolha por estas palavras não foi aleatória, partiu de uma busca sistemática a partir de diferentes combinações de palavras-chave relacionadas ao tema da pesquisa. Na página da ANPED, o número de artigos filtrados a partir de *alfabetização e letramento* mostrou-se irrisório e com uma forte tendência teórica à concepção dialógica da linguagem, segundo os pressupostos de Mikhail Bakhtin. Enquanto na

página da ABALF, entidade recém-criada e com apenas três congressos, apresenta recorrente defesa da alfabetização vinculada ao letramento. Compreendo que as escolhas teórico-metodológicas, bem como as defesas ideológicas abordadas nos artigos publicados pelas entidades fazem parte do jogo político. Trata-se de uma marca constitutiva do jogo da linguagem que não cabe juízo de valor quanto ao mérito de cada concepção. No entanto, minha investigação visa à compreensão das disputas - em suas defesas e demandas.

Tabela 1 - Artigos encontrados na Plataforma SCIELO através de combinações de palavras-chave.

PALAVRAS-CHAVE	TOTAL de ARTIGOS
Alfabetização, letramento, metodologia	03
Alfabetização, métodos, letramento	05
Alfabetização, letramento, escrita	31
Alfabetização, métodos	62
Alfabetização, letramento	77 ¹⁵

Dos 77 artigos filtrados na plataforma SCIELO, 34 estavam condizentes com o recorte temporal aqui determinado, sendo que, 4 deles traziam a noção de letramento vinculada a aprendizagens de outras áreas e disciplinas.

A escolha dos artigos foi realizada a partir da leitura completa dos mesmos, o que permitiu verificar que se tratavam da investigação em questão.

Em seguida, os assuntos abordados foram agrupados em categorias temáticas e desses, 13 artigos foram selecionados para compor a análise da presente escrita que, aos poucos, me proponho apresentar.

Com os altos índices de analfabetismo no Brasil, muito se tem produzido, a partir de diferentes estratégias e perspectivas, a fim de solucionar os problemas relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse tocante, torna-se fulcral pensar sobre como as formações discursivas que circulam em torno do significante alfabetização vem emergindo e quais sentidos ele passa a fechar, ainda que de forma provisória, e como estes reverberam-se nas políticas curriculares.

¹⁵ Ao fazer a leitura dos textos selecionados para a análise do presente trabalho, observei que dois artigos não apresentavam as palavras *alfabetização* e *letramento* nas palavras-chave, mas no conteúdo da discussão. Na tabela abaixo, eles serão sinalizados com o símbolo asterisco (*).

Nesta perspectiva, considero importante esclarecer ao meu leitor que a minha empiria em si não responde à minha problematização: as disputas discursivas pela alfabetização se dão por questões/aspectos outros - às vezes pragmáticos, epistemológicos, teórico-acadêmicos, políticos partidários, pressões de organismos internacionais, grandes empresas, financiamentos etc.

Dito de outro modo, não quero trazer as defesas dos autores dos artigos aqui analisados, reitero esta posição expressa no início deste capítulo, os sentidos levantados nesta pesquisa não estão dados, não estão prontos para serem acessados, tampouco dão conta de apresentar as soluções requeridas para o campo investigado, mas trazem, a partir de um movimento discursivo, debates contemporâneos que estão no bojo das Políticas Curriculares para a Alfabetização.

E é com o olhar voltado para o campo investigado que passo, neste momento, a buscar dispositivos que possam expressar esses atravessamentos que “materializam” a política.

Abaixo, apresento os textos selecionados a serem analisados ainda nesta produção.

Tabela 2- Artigos selecionados para análise

TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO
A divulgação do conceito de letramento e o contexto da escola de nove anos: o que dizem as professoras alfabetizadoras?	Danieli Sebastiana Oliveira Tasca; Ana Lúcia Guedes-Pinto.	2013
Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ieda Pertuzatti; Ivo Dickmann.	2019
Análise do Conhecimento de professores atuantes no ensino fundamental acerca da linguagem escrita na perspectiva do letramento *	Ana Paula Berberian; Kyrlian Bartira Bortolozzi; Giselle Massi; Angela Regina Biscouto; Andréa Jully Enjiu; Karina de Fátima Portela de Oliveira.	2013
Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático	Carlota Boto	2004

Avaliação da alfabetização: <i>Provinha Brasil</i>	Cláudia Maria Mendes Gotijo	2012
Dispositivo da antecipação da alfabetização: condições de emergência e contornos atuais	Maria Carolina da Silva Caldeira; Marlucy Alves Paraíso	2016
Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização	Claudemir Belintane	2006
Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais	Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti	2012
O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização	Cecília M. A. Goulart	2014
Os aspectos metodológicos da prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental*	Thalita Folmann da Silva; Evelise Maria Labatut Portilho	2013
Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire	Wagner Rodrigues Silva	2019
Práticas de alfabetização com crianças de seis anos no ensino fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções	Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo; Ana Caroline de Almeida; Ana Paula do Amaral Tibúrcio	2017
Refletindo sobre a provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura	Carla Cristofolini	2012

Tal como afirmei anteriormente, considero potente, para esta análise, o desenvolvimento de duas importantes noções: a de *significante vazio* e *significante flutuante* que, apoiada em Costa e Pereira (2012), passo a argumentar.

Os autores esclarecem que Laclau concebe discurso como categoria central na medida em que permite investigar os mecanismos onde os sentidos são produzidos e direcionam os fenômenos sociais.

Nessa lógica, a TD expressa a sua compreensão sobre os processos de construção hegemônica, criada como uma operação discursiva que busca a universalização de um discurso específico, na tentativa de fixar sentidos, fixar determinados significados particulares, de maneira a alcançar a plenitude que falta ao social. Entretanto, esta fixação será sempre contingente e provisória e se realizará a partir de determinadas condições específicas.

Os pesquisadores esclarecem que, o teórico político argentino assume os processos hegemônicos em uma perspectiva de rompimento com a lógica

essencialista e opera com a ideia do discurso como prática articulatória, em que diferentes demandas, dispersas no campo da discursividade, são ordenadas em uma cadeia de equivalência.

Ademais, os elementos que permitem a formação de uma cadeia de equivalência, conforme Costa e Pereira, não é significado de igual forma pelas diferenças que fazem parte da articulação, pois o conjunto de todas essas diferenças será uma demanda individual que irá assumir a representação de toda a cadeia de equivalências. É no processo de hegemonização que uma demanda se esvazia dos seus significados anteriores e se configura em um significante vazio.

Costa e Pereira afirmam que é através desta vagueza simbólica, desta imprecisão de sentidos, que existe a possibilidade de tentar representar o “todo social”, uma vez que é impossível representar uma totalidade de forma direta. Nesse entendimento, os estudiosos esclarecem que, para representar a totalidade, um significante vazio não pode ter um significado uno, preciso e direto, ele se apresenta “em preenchimento” de sentidos, condição para que as identidades envolvidas na cadeia de articulação sejam representadas.

Assim, os autores argumentam que um significante vazio, menos por sua polissemia e mais pela sua opacidade, não cumpre sua promessa de produzir sentidos específicos, claros ou nítidos. Entretanto, Costa e Pereira destacam a existência de alguns significantes com sentidos mais nítidos, anuancados. Em função do processo equivalencial, tais significantes aglutinam determinadas demandas e se sustentam, ganham passagem no cenário precário e contingente das articulações políticas.

Os autores esclarecem que quando um significante desliza entre diferentes processos de significação, sendo reconhecido de diferentes maneiras, mas não assumindo a representação do todo, “ele passa a ser concebido como significante flutuante, sendo vinculado a diversos sentidos específicos” (COSTA; PEREIRA, 2012, p. 159).

Com base nas argumentações desenvolvidas nos capítulos anteriores, à guisa de tentar encontrar formas de expressar a contingencialidade das fixações de sentidos, ou, dito de outro modo, com o intuito de contribuir para o alargamento do debate, realço, a recorrente disputa pela significação do *tempo/qualidade/prática/formação docente/concepção de alfabetização*, acessados via artigos selecionados.

3.2.1 Costura discursiva em três tempos: um exercício de análise

Argumento que, através das formações discursivas, via atravessamentos e disputas de poder, acessados nos artigos investigados, há três concepções distintas acerca do sentido *tempo*.

Em um primeiro momento, me chama a atenção, a tentativa de fixação deste significante vinculado a uma fase, uma etapa, um período ideal de permanência dos alunos na escola que os permita ser alfabetizados. Destaco, nestes fragmentos, os deslocamentos de sentidos para fixar os conceitos de alfabetização/letramento articulados à ideia de fixação de um “tempo certo”, “espaço ideal”/“tempo suficiente”.

Como o objetivo principal da pesquisa caminhou lado a lado com **o conceito de alfabetização e letramento**, a seleção dos documentos para a análise respeitou a ideia de que seriam selecionados os documentos referentes aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, **espaço de tempo educacional responsável** pelo processo de alfabetização e letramento. Portanto, a leitura se concentrou no campo das políticas educacionais direcionadas para os primeiros **três anos do Ensino Fundamental**, reconhecidos como o **espaço ideal** para se **efetivar a alfabetização** das crianças e fazendo um comparativo entre as informações encontradas em cada documento, a fim de buscar as convergências e divergências entre eles; e, descrever os resultados encontrados a partir de uma análise crítico-reflexiva via um quadro sinótico (PERTUZATTI; DICKMAN, 2019, p. 4, grifo meu).

BNCC (versão final) considera **até o segundo ano** do Ensino Fundamental como **tempo suficiente** para o processo de alfabetização, enquanto os outros documentos sinalizam até o terceiro ano do Ensino Fundamental, sinalização que apareceu inclusive até a segunda versão da BNCC (PERTUZATTI; DICKMAN, 2019, p. 13, grifo meu).

Uma segunda abordagem consiste na tentativa de significação do *tempo* a partir do estabelecimento de uma idade para o ingresso na Educação Fundamental, um tempo cronológico.

Para tanto, o argumento aqui desenvolvido é de que proposições filosóficas, científicas, morais e jurídicas presentes em diferentes discursos divulgados nas discussões sobre “métodos de alfabetização e testes de maturidade”, “psicogênese da língua escrita” e “letramento” deram a base para que o dispositivo da antecipação se consolidasse e passasse a constituir-se em uma verdade educacional de nosso tempo. Tal verdade tem tido como efeito, nas escolas, uma exigência para que **as crianças sejam plenamente alfabetizadas aos seis anos**, ou seja, já no primeiro ano do ensino fundamental. (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 851, grifo meu).

E, por fim, a busca de uma definição/uma prescrição de um ritmo previamente dado, um *tempo* cognitivo em que a criança deve se alfabetizar:

Por um lado, a questão tempo é fundamental para o desenvolvimento da criança, considerando o ritmo de suas articulações, tentativas, erros e

acertos. Por outro lado, quando as docentes se queixam da falta de tempo para o que gostariam de trabalhar, seria oportuno que selecionassem os conteúdos que privilegiam as características e necessidades daquele determinado grupo (SILVA; PORTILHO, 2013, p. 480, grifo meu).

Nessa lógica, impossibilitado de um fechamento total na articulação discursiva nas pesquisas científicas acadêmicas, o significante *tempo* passa a expressar sentidos fluidos, deslizantes, que buscam responder por demandas diferentes.

São estas diferentes demandas que passam a disputar lugar nos documentos curriculares para estabelecer um tempo de ingresso, de permanência e uma idade certa para alfabetizar.

Temos acompanhado diversas mobilizações em torno do Pacto Nacional da Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2012b), um programa do governo federal em parceria com estados e municípios, com o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano de Ensino Fundamental.

Em um âmbito governamental, mas não somente, tais demandas reverberam-se como na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental - BNCC (BRASIL, 2018). Um documento de caráter normativo para a elaboração dos currículos escolares, sob o argumento de garantia da equidade na aprendizagem, que estabelece que o processo de alfabetização se consolide até o segundo ano do Fundamental.

Apoiados na defesa de garantia do direito fundamental de aprender a ler e escrever, ambos os documentos apresentam a ideia de ciclos, dando vazão a uma costura discursiva que vem sendo tecida no campo das políticas curriculares para a alfabetização. São determinados dois (BNCC) ou três (PNAIC) anos de escolarização para a concretização do processo de alfabetização, o estabelecimento, portanto, de um tempo para que essa aconteça, sem que haja reprovação já no primeiro ano da escola Básica, arraigada, ainda, à ideia da aprendizagem em um tempo/fase “ideal”.

Em 6 de fevereiro de 2006 foi sancionada a Lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória de crianças com seis anos de idade (BRASIL, 2006). Com isso, mais uma vez, encontramos o estabelecimento de uma temporalidade cronológica: uma idade certa de ingresso, uma idade certa de alfabetizar-se, com vistas a marcar um ritmo e dar garantias de uma idade certa de egresso, ao final de nove anos.

Assim, argumento que este alargamento de sentidos também busca aderência nos discursos em defesa pela escola “ciclada”, por exemplo. Nos discursos acessados

nos artigos, emergem outras articulações que apontam para mais uma demanda: a implantação do ensino de nove anos na Educação Fundamental, com o argumento de promover a aprendizagem da leitura e da escrita ainda nos três primeiros anos da escolarização.

De forma sintética, podemos dizer que, nos documentos publicados para orientar essa nova organização do trabalho pedagógico nas escolas, **o objetivo no ciclo de alfabetização é, principalmente, que a criança leia e escreva diferentes textos**, tendo em vista suas práticas sociais de uso da escrita: “Os textos, na escola, necessitam ser produzidos em variadas situações de usos reais da linguagem oral e escrita, privilegiando, desse modo, uma prática contextualizada de leitura e escrita” (Bosco, 2007, p. 11) (TASCA; GUEDES-PINTO, 2013, p. 261, grifo meu).

Em meio a essas mudanças, **a organização da escola em ciclos tem sido um dos caminhos** propostos por teóricos da área e pelas políticas públicas para a **transformação da, até então, escola seriada**. Os materiais produzidos pelo MEC para a formação continuada de professores indicam a **implantação do ensino fundamental de nove anos e a organização escolar em ciclos** (TASCA; GUEDES-PINTO, 2013, p. 259, grifo meu).

A fim de adensar as discussões, trago as considerações de Érika Cunha, em seu artigo intitulado “Relação Faltosa com o conhecimento: interpelações à política curricular de ciclos” (2018)¹⁶, onde a autora afirma que, nas políticas desenvolvidas nas últimas décadas no país, os ciclos são apresentados como uma forma curricular inovadora frente à organização seriada.

Cunha evidencia que a investigação de ciclos realiza um trabalho teórico estratégico de fazer vir à superfície as disputas de sentidos em torno daquilo que é defendido na política.

E, apoiada neste argumento, coloco em tensão os significantes destacados, como se coadunam para evidenciar o quão potente é a implantação dos ciclos uma vez que seu objetivo “principal” é que a criança aprenda a “ler e escrever” e “um dos caminhos” propostos é a “implantação” dos ciclos e do “ensino fundamental de nove anos”.

Assim, interpreto a construção curricular como um texto inacabado, como um texto incompleto, que se constitui por meio de articulações para além de questões epistemológicas e também com elas, como uma produção de sentidos que não fecha, mas paralisa, temporariamente, a significação.

¹⁶ Este artigo mantém relação com a Tese da autora: “*Política curricular de ciclos como o nome da democracia*”, 237 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/PRoPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

Não há consensos quanto à definição do significante *tempo*, ele opera de diferentes formas na luta política, através de incessantes negociações pela significação curricular.

Desse modo, não há um acordo em absoluto, uma consonância para a determinação de uma idade certa ou um tempo certo para se alfabetizar. Estes discursos disputam lugar para tornarem-se hegemônicos, em sua busca de controle dos sentidos que possam regular as práticas pedagógicas referentes à alfabetização e/ou letramento.

Ao analisar as disputas pela hegemonia do significante *tempo*, identifiquei uma importante articulação que se movimenta em direção à estabilização do sentido de *qualidade*, que passo, nesse momento, a problematizar.

3.2.2 Do tempo à qualidade: reverberações na formação docente

Trago para a discussão as considerações de Matheus e Lopes (2014) acerca da constante tentativa de mobilização social em torno da educação na qual, repetidamente, a qualidade do currículo é afirmada como parte da luta de todos, tencionando uma unidade social e um consenso curricular imaginários.

Estar na escola e alcançar níveis instrucionais comuns a todos os alunos, através de exames nacionais e internacionais, conforme apontam as autoras, são naturalizados como representação da qualidade do currículo e, portanto, da educação.

Desse modo, a “ampliação do tempo escolar” passa também a significar “qualidade” da educação, para todas as crianças das classes populares:

Entre os argumentos apresentados pelo Ministério da Educação (MEC), tal mudança apresenta-se como uma possibilidade de **ampliação do tempo escolar**, em nome da escola de **qualidade para todas** as crianças das classes populares, ou seja, **a alteração no sistema de organização do ensino** tem como objetivo a qualificação do ensino-aprendizagem, da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2007a) (TASCA; GUEDES-PINTO, 2013, p. 258, grifo meu).

Matheus e Lopes (2014) esclarecem que são tantas as demandas sociais em relação ao que vem a ser qualidade da educação, que ela se esvazia de significado e é, por meio desse vazio, nunca completo, que essa expressão produz diferentes demandas e constitui diferentes sujeitos que atuam em seu nome.

Sendo assim, observo nas construções discursivas, diferentes sentidos para *qualidade da educação*, como destaque acima. Uma primeira abordagem que evidencio

está no discurso de que, para garantir um “ensino de qualidade” é necessário investir na “formação do professor”:

Interessa esclarecer que apesar da sistematização e divulgação dos documentos oficiais representarem **um avanço nas ações para um ensino de qualidade**, é imprescindível que a leitura e análise de tais documentos ocorra a partir de **um trabalho de formação de professores**. Contudo, é fundamental que tal formação seja entendida como um processo contínuo e interativo, que reconheça e legitime a posição do professor como crítica e responsiva (ANA PAULA BERBERIAN, 2013, p. 1640, grifo meu).

É nessa perspectiva que defendo a abordagem da alfabetização e do letramento científicos **na formação das professoras**, contribuindo para familiarizá-las com as **práticas** de escrita constitutivas das atividades de produção, consumo e propagação de saberes produzidos – gozando de maior prestígio os saberes científicos. (SILVA, 2018, p. 230, grifo meu).

Estudiosa do campo das políticas curriculares para a alfabetização, Frangella (2016) argumenta que a busca da *qualidade* é um discurso articulador potente que se desdobra em muitas facetas e, uma delas, é a formação de professores.

Esta perspectiva, segundo a pesquisadora, chama atenção para o contexto de reformas educacionais, que estão presentes no cenário contemporâneo como condição indispensável para a melhoria na qualidade da Educação.

A autora afirma que uma das questões que vem tendo destaque nas discussões sobre a produção da educação pública envolve a relação da alfabetização, do desenvolvimento da competência leitora e escritora de crianças, jovens e adultos a partir de resultados insuficientes de diferentes avaliações internas e externas frequentemente alardeadas pela mídia.

Nesse tocante, me proponho analisar a rede de significações que se desenha neste momento: os significantes formação e política curricular se articulam na produção de um discurso que busca alcançar, através de avaliações de larga escala (Provinha Brasil), a “melhoria na qualidade do ensino”, cujos índices ou “resultados”, devem “contribuir para o aperfeiçoamento, para a reorientação da prática pedagógica do professor” a partir de sua formação.

Assim, a **Provinha Brasil** visa a **contribuir para a melhoria da qualidade do ensino** nas redes municipais e estaduais (GOTIJO, 2012, p. 606, grifo meu).

Propõe, também, que os **resultados** ajudem a compreender os conhecimentos que os alunos já adquiriram sobre a língua escrita, bem como quais aspectos dos conteúdos ainda deverão ser desenvolvidos; também se espera que os **resultados contribuam para o aperfeiçoamento, reorientação e redimensionamento da prática pedagógica do professor**, visando à redução das desigualdades e à **melhoria da qualidade de ensino** (CRISTOFOLINI, 2012, p. 226, grifo meu).

No que concerne à formação docente, Pereira (2009) afirma que, ao longo do século XX, ela tem sido objeto de investigação de estudiosos com filiações teóricas diferenciadas, produzindo, dentre outras proposições, diagnósticos mais ou menos precisos sobre o fazer pedagógico.

A autora chama a atenção para o adensamento de propostas pautadas por aquilo que, no campo da formação de professores se alinha ao projeto neoliberal, cujos discursos partem da premissa de que os processos de escolarização não estão adequados às novas demandas impostas pelo mercado. Aproveitando-se da insatisfação da sociedade, sobretudo com a educação pública que sofre com sérios problemas estruturais decorrentes, também, da redução do investimento do Estado, ganha força o discurso educacional neoliberal ao assumir a bandeira da qualidade da educação como condição para a acumulação de riquezas e crescimento do capitalismo. Pereira esclarece que tais objetivos sustentam as propostas de reformas educacionais que se pautam, em maior ou menor forma, pela responsabilização da escola e, por consequência, dos docentes, pela falta de qualidade.

Nessa lógica, a autora aponta que a qualidade da formação docente, bem como da educação em geral, passa a ser determinada segundo uma lógica econômica que se fundamenta na relação custo-benefício “e na taxa de retorno como categorias centrais a partir das quais se pensa a tarefa educativa” (PEREIRA, 2009, p. 6).

Para Pereira, não se trata de desconsiderar a relação entre a formação docente e os resultados de aprendizagem, mas de notar a ressignificação desta relação nos discursos, concebida de forma descontextualizada do cenário econômico, social e político, sem que se articule outras mudanças necessárias para transformar a dinâmica escolar.

Sendo assim, neste momento, considero importante trazer à baila, a aprovação da versão preliminar, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 14 de dezembro de 2018, da Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores (BNCC - FP) (BRASIL, 2018).

Este documento de caráter normativo tem como objetivo adequar a formação docente, através da revisão curricular dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, tendo por base a BNCC da Educação Básica.

Na terceira versão do parecer, a Base é apresentada não somente como um documento que visa fundamentar a formulação, a avaliação e a revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, mas que deve, também,

contribuir, especialmente, para a política de formação inicial e continuada de professores.

Ainda, este documento defende que para tornar efetivas as aprendizagens essenciais previstas nos currículos da Educação Básica, os docentes terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para um ensino sintonizado com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige a aprendizagem constante, cujos desafios, postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), foram assumidos pelo país (BRASIL, 2019).

Para Lopes e Borges (2015) a formação docente se trata de um projeto impossível, pois qualquer política está fadada ao fracasso, uma vez que a formação será sempre diferente daquela planejada, isto porque qualquer discurso político só se difunde se estiver aberto a ser traduzido e suplementado, modificando, assim, seus sentidos, tendo seu projeto unívoco fracassado.

Esta impossibilidade a que se referem às autoras se dá a partir do questionamento do sujeito centrado, consciente e com uma identidade fixa, desta forma, elas esclarecem que “torna-se impossível estabelecer uma relação intersubjetiva com o outro de forma a ter controle sobre o processo de identificação do sujeito educado e saber previamente a quem formamos” (LOPES; BORGES, 2015, p. 494).

Entretanto, cabe salientar que tal impossibilidade não quer dizer que nada pode ser feito. Não se trata de um bloqueio das possibilidades, e sim, que o projeto de formação docente opera na impossibilidade de identidades plenas. Uma impossibilidade de prescrição/controlar sobre a formação como última palavra a ser dita, pois estas construções remetem à contingência, à imprevisibilidade, à ausência de certezas.

Lopes e Borges (2015) apontam que as políticas de formação docente, via legislação, artigos e tantas outras práticas discursivas, disputam sentidos daquilo que consideram ser a profissão docente.

Não obstante, apesar da impossibilidade de significar essa formação e o currículo de uma vez por todas, as autoras esclarecem que esse processo faz-se necessário porque somos convocados a significar o mundo, porque somos mobilizados a encontrar pontos de aproximação, a estabilizar o caos da existência.

As estudiosas propõem, então, pensar a formação docente tendo em vista essa contextualização radical e, ao invés de projetarem a formação de um sujeito identitariamente fixado, elas operam com projetos de identidades não fixas e contextuais, uma vez que, em múltiplos espaços, são projetados e planejados os currículos, são disputadas as opções de formação e, todos esses projetos, têm sempre seus sentidos negociados.

Assim, defendo que, ainda que seja a tentativa de todo discurso fechar os sentidos da significação de uma cadeia relacional, os significantes flutuantes funcionam como travas e contrapesos que não permitem um fechamento total, completo dos sentidos.

Nessa lógica, tal impossibilidade se apresenta na construção de um currículo voltado para a formação docente, não sendo possível dizer, portanto, qual a formação ideal para o professorado.

Para que uma determinada concepção de formação chegue a um espaço-poder, múltiplas significações disputam e negociam um lugar nos documentos curriculares, bem como diferentes demandas se articulam para responder por uma formação profissional docente.

3.2.3 Quando a qualidade se reduz a uma racionalidade técnica

Na investigação vejo-me enredada com discursos ainda arraigados à lógica cartesiana. De modo recorrente, analiso que existem defesas por uma formação docente vinculada à técnica, voltada para a aprendizagem das “práticas”, para o saber fazer pedagógico. Ainda, aponto a construção de uma identidade docente, “crítica” e “responsiva”, pois o professor, enquanto “agente social”, passa a ser visto como aquele que é capaz de garantir a formação humana, a transformação da sociedade.

É nessa perspectiva que defendo a abordagem da alfabetização e do letramento científicos **na formação das professoras**, contribuindo para familiarizá-las com as **práticas** de escrita constitutivas das atividades de produção, consumo e propagação de saberes produzidos – gozando de maior prestígio os saberes científicos. (SILVA, 2018, p. 230, grifo meu).

Interessa esclarecer que apesar da sistematização e divulgação dos documentos oficiais representarem um avanço nas ações para um ensino de qualidade, é imprescindível que a leitura e análise de tais documentos ocorra a partir de um trabalho de **formação de professores**. Contudo, é fundamental que tal **formação** seja entendida como um processo contínuo e interativo, que reconheça e legitime a posição do **professor como crítica e responsiva**. (ANA PAULA BERBERIAN, 2013, p 164, grifo meu).

Como afirma Veiga (2002, p. 85), “o **projeto pedagógico da formação**, alicerçado na concepção do **professor como agente social**, deixa claro que é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação” (SILVA; PORTILHO, 2013, p. 483, grifo meu).

Rosa enfatiza que faz uso de métodos mistos. Ao mesmo tempo em que diz usar o “método antigo”, próximo das cartilhas, também afirma usar uma diversidade de gêneros textuais, como as leituras que circulam em suas aulas, caracterizando a presença dos princípios orientadores das propostas atuais de ensino em circulação **nos cursos de formação de professores**. (TASCA; GUEDES-PINTO, 2013, p. 270).

Nesse tocante, outro aspecto que considero importante levantar trata-se da flutuação do sentido do significante *prática* que, neste momento, apoiada em Dias e Lopes (2009), passo a problematizar.

As autoras afirmam que nos discursos de formação de professores, este significante é anunciado de modo significativo e é considerado como um elemento de grande importância na reorientação dos currículos.

A prática, conforme esclarecem as pesquisadoras, defendida como um discurso hegemônico para a formação de professores apresenta enunciações que indicam ao docente que, através dela, ele se capacita para analisar a sua própria atuação. Ela está situada como a base para a construção do conhecimento do docente, pois nestas concepções, somente a realidade pode informar o conhecimento que importa para as questões que atingem a educação.

As autoras dizem que é possível identificar a defesa da prática em atividades do cotidiano do magistério, na experiência no local de trabalho, na formação profissional, pois há demandas de orientações curriculares muito diferentes tendo esse significante como eixo curricular.

Sendo assim, destaco, nos excertos abaixo, a concepção de *prática* vinculada aos “resultados” das avaliações de larga escala, e mais do que isso, são as boas práticas que irão direcionar o “desenvolvimento das práticas alfabetizadoras”, promovendo o “aperfeiçoamento”, a “reorientação” e o “redimensionamento” da “prática pedagógica” / “prática do magistério”.

Como escrito no documento **Reflexões sobre a prática** (BRASIL, 2011b), a **Provinha** é de grande serventia para cada uma das instâncias responsáveis pela alfabetização (gestores, escola, professores etc.). (GOTIJO, 2012, p. 605-606, grifo meu).

Nesse sentido, segundo informações contidas na página eletrônica do MEC, a **Provinha Brasil** é um instrumento pedagógico que fornece subsídios para o **desenvolvimento de práticas alfabetizadoras**, devendo ser aplicada às

crianças que estão matriculadas no 2º ano do ensino fundamental, em duas etapas, a cada ano. (GOTIJO, 2012, p. 605, grifo meu).

O professor primário, por seu turno, pergunta a si próprio: estarei obtendo **uma prática de magistério** mais crítica, mais progressista e mais eficaz simplesmente porque não uso a cartilha para alfabetizar meu aluno? (BOTO, 2004, p. 496, grifo meu).

Propõe, também, que os **resultados** ajudem a compreender os conhecimentos que os alunos já adquiriram sobre a língua escrita, bem como quais aspectos dos conteúdos ainda deverão ser desenvolvidos; também se espera que os **resultados contribuam para o aperfeiçoamento, reorientação e redimensionamento da prática pedagógica do professor**, visando à redução das desigualdades e à melhoria da qualidade de ensino. (CRISTOFOLINI, 2012, p. 226, grifo meu).

A complexidade que envolve o processo de alfabetização tem se tornado um desafio para docentes que atuam com turmas de crianças de seis, sete e oito anos. Acreditamos que, **para uma prática alfabetizadora mais adequada**, é necessário que o professor tenha conhecimento teórico sobre: • linguagem escrita e oral; • as formas pelas quais as crianças se apropriam da natureza alfabética do sistema de escrita; • a relação entre alfabetização e letramento nos termos tratados pelos Novos Estudos sobre Letramento (STREET, 1984) (MACEDO; ALMEIDA; TIBÚRCIO, 2017, p. 227, grifo meu).

Com base no que venho argumentando ao longo desta produção, acerca das disputas discursivas pela significação nos documentos curriculares, trago, mais uma vez a BNCC - FP, a fim de destacar a centralidade dada ao significante *prática*.

A proposta de revisão curricular dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, trazidas pela BNCC - FP, está calcada em discursos que visam à melhoria da qualidade da educação a partir da formação inicial e continuada do professorado. Para isso, o texto traz três dimensões em que essa formação deve estar baseada: no conhecimento, na prática e no engajamento (BRASIL, 2018).

A defesa pela prática encontra eco nessas discussões por tomarem as licenciaturas como cursos que valorizam a dimensão teórica, os conteúdos, sendo necessário, portanto, investir em uma formação conectada com a realidade da sala de aula.

A Base para a Formação de Professores, além da implementação das orientações trazidas pela BNCC da Educação Básica, conforme já dito em outro momento, acompanha uma série de outras medidas com a finalidade de reduzir o hiato entre Universidade e Escola Básica e aperfeiçoar a prática pedagógica.

A primeira delas é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, criado em dezembro de 2007 e implementado em setembro de 2009. Trata-se de uma iniciativa do Governo Federal através de uma ação da Política Nacional de Formação de Professores pelo Ministério da Educação (MEC) e fomentada pela

CAPES, com a finalidade de valorização do magistério e de melhoria da qualidade da Educação Básica, a serem aderidos ainda na primeira metade do curso (CAPES 2018).

Dentre os objetivos do PIBID¹⁷ está a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas a fim de elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Após ter passado por significativas alterações desde a sua criação, a última mudança do Programa está vinculada ao surgimento, em março de 2018, ao Programa Residência Pedagógica.

O Programa Residência Pedagógica (PRP), também uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), tem por objetivo induzir a formação prática nos cursos de licenciatura, a partir da imersão do licenciando na Educação Básica, a partir da segunda metade do curso¹⁸ (CAPES, 2018).

Defendo, ante ao exposto, a potência da flutuação dos sentidos para as políticas aqui evidenciadas. Chama a minha atenção a relação entre os significantes e como eles passam a se ligar a outros a fim de estabilizar a significação.

Para ser mais clara, noto como os discursos pela qualidade da educação conseguem se aderir à formação do professor e, como esta, passa a clamar por uma formação a partir da prática.

Para além, observo, ainda, nas construções que se realizam na articulação entre prática e os resultados obtidos para aferir a qualidade da educação, a centralidade dada às avaliações de larga escala nos discursos aqui analisados.

Nas construções de alguns dos artigos, aponto a ênfase dada à avaliação, ela é descrita como uma ferramenta “necessária” para “atestar” o “desempenho” dos alunos a fim de promover uma “escolarização adequada” e, assim, “melhorar a qualidade da educação”.

¹⁷ Essa temática foi desenvolvida no artigo intitulado: “PIBID: da sua implementação à luta pela permanência” em parceria com a autora Ana Paula de Jesus da Silva, para o evento V CEDUCE, em 2018. Disponível em:
<https://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/resumo.php?idtrabalho=581>

¹⁸ Essa temática foi desenvolvida no artigo intitulado “O significante prática e sua relação com as políticas curriculares: PIBID, Residência Pedagógica e a BNCC para a Formação de Professores”, em parceria com a autora Ana Paula de Jesus da Silva, para o evento REDES- UERJ, no ano corrente. Disponível em:
<http://www.seminarioredes.com.br/xredes/adm/trabalhos/diagramados/TR662.pdf>.

Partindo de avaliações do SAEB e do PISA, o relatório também constata que o “Brasil enfrenta fortes **dificuldades para alfabetizar seus alunos** e, com isso, permitir-lhes **uma escolarização adequada**” (Brasília, 2003, p. 112) e que não há no país dados “que permitam afirmar a existência de programas de alfabetização eficazes nos sistemas públicos municipais” (p. 112) (BELINTANE, 2006, p. 270, grifo meu).

No documento *Passo a passo* (BRASIL, 2008b), a **necessidade de avaliação da alfabetização** é explicada a partir **do baixo desempenho** em leitura dos estudantes brasileiros, **atestado** por outras avaliações nacionais. Nesse sentido, tal como apresentado, são razões ligadas **à melhoria da qualidade da educação** que **justificam a implementação da avaliação da alfabetização**. (GOTIJO, 2012, p. 607, grifo meu).

Quero defender, com tais dispositivos teórico-estratégicos de interpretação dos discursos acessados nos documentos investigados que, para que uma determinada significação ganhe força, diferentes demandas a ela se aglutinam.

Um modo de tentar expressar esta interpretação, nessa concepção que agora desenvolvo, interpela os discursos pela aplicação de avaliações em sua tentativa de extrair força ao mensurar, aferir os conhecimentos dos alunos em nome de uma suposta “qualidade da educação”.

A fim de adensar essa discussão, trago as autoras Ortigão e Pereira (2016), que contribuem de forma incisiva para o entendimento dessa abordagem.

Segundo as autoras, a constituição de um sistema de avaliação da educação brasileira teve início no final dos anos 1980 a partir do reconhecimento da falta de estudos que apontassem com clareza o atendimento educacional ofertado à população. A finalidade era o mapeamento de como, quando e quem teria acesso a um ensino de qualidade.

Essa mudança de eixo, esclarecem as pesquisadoras apoiadas em Gentili (1995), estaria relacionada tanto pelo deslocamento do problema da democratização ao da qualidade, como pela transferência dos conteúdos que trazem a discussão sobre a qualidade no campo empresarial para o das políticas educativas. Esta transposição provocou no campo da educação a necessidade da mensurabilidade, uma vez que esse aspecto sempre foi capaz de materializar qualquer desejo empresarial pela melhoria nos níveis de qualidade. Assim, essa lógica de ajustar a educação ao mercado, não relaciona mais a qualidade ao desenvolvimento, mas à competitividade, em que a eficiência e produtividade são conceitos centrais.

Com Lopes (2015), Ortigão e Pereira apontam para uma lógica cuja qualidade da educação desejável se realizaria a partir de um sistema capaz de medir e avaliar

conhecimentos/ padrões de aprendizagem a fim de alcançar a medida/avaliação de pessoas.

Dessa forma, esclarecem as autoras, são criados os sistemas avaliativos em larga escala, um processo indutor nos currículos brasileiros, concebidos como instrumentos para impulsionar a qualidade da educação. À noção de qualidade, passam a ser criados sistemas avaliativos em diversos países, inclusive no Brasil. Dentre os nacionais, são eles: o Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP); o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); a Provinha Brasil; a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e, internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Ortigão e Pereira concluem que, durante todo este período de convivência com a avaliação em larga escala, ele tem sido um elemento central da regulação e do gerenciamento do Estado avaliador, apagando as diferenças, provocando o aumento da individualização e induzindo a homogeneização em nome de uma igualdade, cerceando a criatividade de alunos e professores.

Argumento, ante ao exposto, a avaliação como elemento central capaz de articular demandas outras: pela formação de professores, pela qualidade da educação, pelos conteúdos curriculares.

O foco das políticas nos exames e em seus resultados passa a direcionar a prática pedagógica, a determinar quais conhecimentos devem ser ensinados, a estabelecer diferenças entre os discentes a partir dos índices obtidos nas avaliações, a criar competitividade entre os docentes através das bonificações vinculadas ao desempenho nestes exames, a criar hierarquias entre instituições, uma vez que elas são classificadas segundo os resultados que produziram.

Nesse sentido, uma ideia de avaliação se apresenta: como uma importante estratégia para regular, controlar e prescrever as práticas curriculares, uma vez que ela passa a orientar e definir quais habilidades/conhecimentos deverão ser ensinados para, conseqüentemente, serem cobrados nos processos avaliativos.

Nessa lógica, passo, a problematizar as disputas discursivas em busca da hegemonia, nos documentos curriculares, por uma determinada concepção de alfabetização.

3.2.4 A centralidade nas epistemologias

Nesta perspectiva, considero importante abordar um outro aspecto, dentre tantos, que concerne às diferentes defesas epistemológicas que disputam espaço nos textos analisados. De modo bastante recorrente, em todos os artigos, nota-se uma tentativa de circunscrever o posicionamento em torno do que se entende por alfabetização/letramento. Em alguns trabalhos, existe, claramente, a “defesa dos métodos fônicos” ou da “via fonológica” através de uma instrução “sistemática”. Outra concepção se expressa por: uma abordagem “discursiva” para a “aprendizagem da escrita” por meio das “relações com as experiências dos sujeitos”. E, outro aspecto forte, é a discussão que faz defesa pelo letramento “tendo em vista os usos da leitura e da escrita nos diversos contextos sociais”.

Sempre pondo em relevo a filiação científica de seus argumentos e suas verdades, o documento apresenta também a **defesa “dos métodos fônicos”**, mostrando que são eles “os mais utilizados em países desenvolvidos” (p. 59). Retomando as críticas normalmente atribuídas ao método fônico pelas demais perspectivas, procura apresentar, ponto a ponto, seus contra-argumentos, para logo em seguida reafirmar que “os métodos fônicos se mostram superiores aos demais. **A instrução em fônica deve ser sistemática e não acidental**” (p. 63) (BELINTANE, 2006, p. 267-268, grifo meu).

Esse meu entendimento, porém, **sob nenhum aspecto desconsidera a compreensão legítima de leitura como processamento cognitivo individual**, que implica necessariamente decodificação e, hoje, à luz das neurociências, conforme Dehaene (2007), configura-se como um intrincado processo que envolve a área occipito-temporal-ventral-esquerda do cérebro; logo, **implica a via fonológica** inerente às relações grafêmico-fonêmicas constitutivas do processo de decodificação (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 296, grifo meu).

A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores. Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. Há propostas de práticas de ensino da escrita em que a noção de letramento é considerada na perspectiva de práticas sociais letradas, entretanto tais práticas não são homogêneas e consensuais. O ponto de partida são textos legitimados socialmente, mas a linguagem é trabalhada como um elemento sem peso, com prioridade para a análise da língua encaminhada pelo professor, subordinando o conhecimento e as possibilidades de análise das crianças, e as próprias crianças, ao estudo de características do sistema linguístico (GOULART, 2014, p. 45, grifo meu).

Porém, ensinar a ler e a escrever tem se revelado um processo com condições insuficientes para responder, adequadamente, às demandas contemporâneas. É preciso ir além da finalidade de se levar um sujeito a adquirir o domínio do código escrito. **É preciso instaurar o ensino, tendo em vista os usos da leitura e da escrita nos diversos contextos sociais**

em que tais práticas acontecem (TASCA; GUEDES-PINTO, 2013, p. 262, grifo meu).

Conforme venho defendendo neste capítulo, ao me apropriar da TD, entendo currículo como luta discursiva pela representação de demandas. Nesta concepção, interpreto, como tentativa de hegemonizar determinados sentidos nas políticas curriculares, ainda que provisória e contingencialmente, a articulação de diferentes atores sociais em defesa daquilo que desejam ver representados.

Dessa maneira, identifico diferentes abordagens em defesa do método fônico, do letramento, da alfabetização via perspectiva discursiva, a fim de tentar fazer com que tais concepções, tidas como particulares, tornem-se universais. Trata-se de uma busca pelo fechamento da cadeia de significação a fim de fazer com que determinado modo de promover a alfabetização, se hegemonize.

Sendo assim, o aspecto que parece persistir nesta análise e que considero potente explorar, diz respeito aos deslizamentos de sentidos. Conforme venho anunciando, este trabalho não se propõe a apresentar um resumo dos artigos lidos. O objetivo é o de reconfigurar os sentidos tendencialmente fixados, mas que por sua marca constitutiva insistem em significações outras.

Argumento com Lopes (2010) que os textos políticos só podem representar a política se forem compreendidos como parte de uma articulação hegemônica, em um discurso que fixa, estanca, determinados sentidos das leituras. Este movimento é visto em diferentes passagens dos artigos investigados.

Em um discurso, o livre fluxo dos significantes nos significados, esclarece a autora, é paralisado em pontos nodais que fecham a cadeia de significação em dado momento.

Apoiada em Laclau, Lopes entende que a representação não tem a possibilidade de ser plena e transparente, pois ao envolver a esfera representada na política, ela introduz suplementos tanto no representante quanto no representado. Esta falta no processo de representação é que confere à política este caráter de indecidibilidade e permite, também, o espaço para subjetivação.

Assim, a autora pontua que, na medida em que toda estrutura é falida, pois não é possível representar o todo social, os contextos têm limites contingentes impossíveis, pois não podem ser representados. Não tendo estruturas fixas e centradas, a sociedade só pode ser criada por relações hegemônicas precárias, pois

sempre há um excesso de sentido a ser simbolizado, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes.

Nessa lógica, Lopes argumenta que qualquer representação provisória da sociedade é um processo metonímico, na qual uma parte é tida como um todo a ser significado, representado e, “por isso, uma representação é obrigatoriamente ideológica, na medida em que tenta expressar uma plenitude ausente” (LOPES, 2010, p. 22-23).

Sendo assim, defendo que não há significação fechada para o currículo, existem tentativas de conter o fluxo dos sentidos na busca de hegemonizar determinados significantes e estabelecer, portanto, uma concepção para a alfabetização.

Com base no que foi apresentado até aqui, considero que, para que haja um fechamento provisório de determinadas particularidades, seja pelo método fônico ou pelo letramento, é necessário que haja negociação entre tais demandas para que uma totalidade seja assumida enquanto universalidade, para que uma parte assuma o todo, a partir da constituição de significados estáveis, ainda que precários e contingentes.

Com Lopes (2018) defendo que é através dos movimentos de instabilidade e estabilidade na significação que são concebidas as políticas curriculares para o campo aqui investigado, provocando, conforme vimos no capítulo 1, em “Querela dos Métodos”, diferentes modos pensar e promover a alfabetização.

3.2.5 Tecendo os fios da investigação: tentando responder à questão da pesquisa

Considero importante, neste momento, retomar alguns pontos que me ajudaram a tecer esta investigação.

Repito, aqui, que minha pretensão nesta produção passa ao largo de qualquer tentativa de operar com a literalidade dos textos ou das abordagens trazidas pelos autores dos artigos científicos acadêmicos escolhidos, mas busca formas de expressar produções de sentido em formações discursivas realçando o caráter contingencial dos processos de disputas.

Nos trabalhos analisados, mesmo com os mais variados argumentos, sob diferentes perspectivas teóricas e produzidos em diferentes épocas, observo, a constante tentativa de fixar determinadas significações para estancar, paralisar, ainda

que momentaneamente, os sentidos de *tempo*, *qualidade*, *formação docente*, *avaliação*, *prática* e uma *concepção de alfabetização*.

Esclareço que, dentre tantas outras possibilidades a serem abordadas, escolhi os significantes acima mencionados porque esses pululam no cenário das contemporâneas discussões sobre as Políticas Curriculares que visam à alfabetização.

Nessa lógica, busquei, ao longo da minha pesquisa, destacar a articulação entre diferentes significantes e os sentidos que esses passaram a representar como currículo para este segmento.

Ao adotar a perspectiva discursiva, passo a operar com o entendimento do currículo produzido a partir de disputas para tentar controlar a tradução, mas sem um fechamento total, final, completo, pois os sentidos nunca cessam, eles estão em constante tensionamento para tornarem-se hegemônicos, para tornarem-se universais.

Dessa forma, argumentei em defesa da potência das noções de significante vazio e significante flutuante tendo em vista os aspectos teóricos-estratégicos desta pesquisa.

Lopes (2010) esclarece, com base em Laclau (2006), que existem duas formas de dois termos se relacionarem em uma estrutura discursiva, são elas: por combinação, na qual só se pode estabelecer se os termos forem diferentes entre si - se vincula à lógica da diferença; ou por substituição, quando os termos têm entre si uma relação de proximidade, em que um possa substituir o outro por serem equivalentes - se vincula à lógica da equivalência.

A autora explica que, na metonímia é feita a associação de dois significantes, expulsando, via deslocamento, um dos significados da relação. Enquanto a metáfora, um significante é substituído por outro, com diferentes características, desvelando a predominância do significante sobre o significado.

Segundo Lopes, como toda substituição envolve condensação e toda combinação envolve deslocamentos de sentidos, não existem metáforas sem metonímias. Desta forma, os fechamentos das cadeias discursivas são sempre processos metafóricos, pois condensam muitos sentidos em um único significante. E, os processos hegemônicos, são sempre metonímicos, por deslocar uma característica particular para um plano geral.

Lopes aponta que na constituição do discurso, concomitantemente via processos metafóricos e metonímicos, tem-se a produção de novos sentidos para um mesmo significante e a produção de um novo significante para o mesmo sentido.

Defendo, com vistas aos argumentos levantados que, nas políticas de currículo, a busca para consolidar, hegemonizar determinados discursos curriculares, partem dos jogos de linguagem construídos a partir do movimento de esvaziamento e de preenchimento dos significantes, que se dão segundo processos metafóricos e metonímicos.

A meu ver, os sentidos disputados nos artigos estão, constantemente, remetendo a outro, e outro, numa cadeia de significações sem fim, ininterruptas.

Observo, por exemplo, como a avaliação está atrelada à busca por uma qualidade da educação aferida por meio dos índices que, para que seja alcançada, é necessária uma formação docente adequada que, para a garantia de uma educação eficiente, deva ser realizada em um tempo determinado, ideal.

Ressalto, assim, o caráter transitório das significações, uma vez que se movimentam, se deslocam em direção a sentidos até então não projetados. Tal flutuação de sentidos nos significantes provoca a precariedade das subjetivações, das identificações, das lutas particulares.

Destaco ainda que, por mais que se tenha a defesa por determinada demanda, como pela qualidade da educação, ela não apresenta consenso, unicidade, estabilidade, nela cabe sentidos diversos, projetos diferentes.

Em razão dessa ausência de uma estrutura fixa capaz de garantir a significação última, múltiplas possibilidades de promover a alfabetização emergem.

Sendo assim, é a partir da reativação desses sentidos que perpassam os discursos que se torna possível reconhecer aquilo que está para além da literalidade dos artigos analisados, disputas outras, atravessamentos múltiplos de posições, de defesas e projetos, conforme vimos no decorrer desta análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerarei potente, para a discussão que me propus a realizar, o investimento na adoção da Teoria Discursiva. Com ela passei a interpretar, por meio dos jogos de linguagem, as disputas que são travadas no campo da significação. Estas disputas ocorrem na tentativa de frear determinados sentidos a fim de dar estabilidade ao social.

Ora, se existem disputas para estabilizar os sentidos, é porque não existe algo fixo, uma presença, um fundamento que garanta a significação. Esta noção desconstrói a pretensão de completude na língua/ linguagem, a sua transparência, a linearidade subsumida na ideia de signo/ significado.

É através desta impossibilidade de um fechamento total na significação, expressa pela noção de significantes vazios, que busco, nesta pesquisa, reativar sentidos outros que perpassam nas construções discursivas em defesa da alfabetização.

A fim de desenvolver esta discussão, considerei importante apresentar ao meu leitor o campo investigado. Para isso, trouxe as concepções de alfabetização e letramento segundo as mais diferentes perspectivas e abordagens teóricas.

Ainda que tenha sido realizado um trabalho de caráter descritivo, a minha intenção, desde o primeiro momento, era operar com esta noção de sentidos múltiplos acerca da alfabetização contidos nos discursos dos autores do campo. Ela me é cara para a compreensão das disputas que se realizam a fim de hegemonizar seus modos de operar nos documentos curriculares.

Além disto, com vistas a evidenciar tais disputas que fazem parte do jogo político, busquei apresentar, na seção intitulada “Querela dos Métodos”, a estabilização de certas significações no que tange ao processo investigado.

Através de um resgate histórico, busquei destacar os diferentes modos de operar na alfabetização através de estudos datados desde o século XVI até os dias atuais, no país. Considero ser esse um importante movimento para apresentar os embates epistemológicos travados ao longo dos anos.

Esta abordagem permite que meu leitor possa se aproximar da discussão a partir não das sedimentações, mas sim dos conflitos em torno das representações, a partir de seu caráter instável e dissonante.

Ante ao exposto, defendo a potência das incorporações de Alice Lopes e Elizabeth Macedo da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para repensar a noção de política e de currículo desenvolvidas ao longo da minha escrita.

A fim de adensar tal discussão, procurei operar realçando o caráter contingencial da política segundo uma abordagem curricular discursiva.

Conforme esclarece Lopes (2018), a política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, ela é produzida a partir de diferentes articulações e produz discursos estabilizados, onde permanece a indecidibilidade.

É através desta concepção de indecidibilidade, revela a autora, que uma decisão nunca é completa, mas acontece em meio a um ato de poder que bloqueia o livre fluxo do significante. Entretanto, esse bloqueio é apenas parcial, resultado de uma prática articulatória que estabiliza, parcialmente, essa significação.

Sendo assim, em diálogo com tais argumentos, passei a analisar de que forma diferentes demandas passavam a se articular para ganhar força nos discursos voltados para o campo investigado.

A impossibilidade de um fechamento total na significação permitia que diferentes sentidos se aglutinassem para, então, conter o fluxo nos discursos a fim de hegemonizar uma concepção para a alfabetização.

Com o propósito de contribuir para o alargamento da discussão, considerei profícuo abordar as noções de significantes vazios e flutuantes, tão potentes para a minha investigação.

À vista disso, desenvolvi um estudo com a finalidade de apresentar as aproximações e os distanciamentos entre as perspectivas estruturalista e pós-estruturalista. Como um importante achado, destaquei, a substituição da ideia de estrutura pelo discurso, significativa contribuição para abalar a rigidez de uma estrutura determinada, fixa, fundamentada, capaz de fechar a significação de forma definitiva.

Foi a partir do desenvolvimento de tais noções que passei, nos artigos que compõem o *corpus* desta análise, a colocar em suspeição os sentidos outros que atravessam as formações discursivas.

Fiz este caminho investigativo apoiada em Lopes (2018), quando esclarece que a possibilidade de significação não está no texto, tampouco nas intenções de quem escreve ou fala, pois ele é contextual, é relacional e é produzido a partir da passagem dos sentidos de um significante a outro.

Nesse tocante, a partir da vagueza simbólica nos significantes, passei a identificar os sentidos que transitam entre eles numa cadeia discursiva ininterrupta. Sendo assim, essa flutuação de sentidos é constante e tende a projetar sentidos diversos.

Isso me permite defender que, dentre os significantes destacados nesta investigação: *tempo, qualidade, formação docente, avaliação, prática* e uma *concepção de alfabetização*, não há um sentido único, fechado, definido para cada um deles.

Tal como já dito anteriormente, diferentes demandas se aglutinam em torno de uma significação para ganhar força, para estancar os sentidos, estabilizar a significação a fim de tornarem-se hegemônicas para produzirem o texto curricular. Nesta acepção, em torno dos significantes acima mencionados, existem diferentes projetos, desejos e anseios que se juntam em nome de.

A despeito disto, o currículo também ganha força em minha discussão. Considerei pertinente abordar o campo como uma condição contestada, com conflitos em torno da sua definição, a partir de sentidos parciais e localizados historicamente.

O meu foco, aqui, estava na reconfiguração dos modos de compreender o campo me afastando de uma lógica linear. Minha argumentação visou apresentá-lo como uma prática de significação contingente, como uma criação discursiva produzida a partir de conflitos pela sua significação.

Este trabalho investigativo se dá em uma busca pela representação de uma dada concepção de alfabetização que passa, via discursos, a disputar espaço nestes documentos. Mais que isso, são estas defesas ora pela formação de professores, ora pela avaliação, ora pelo letramento, ora pela qualidade da educação que buscam controlar a leitura do texto curricular e nortear suas práticas.

Assim, minha pesquisa se configura como uma potente investigação para os sentidos que estão concorrendo para definir uma melhor forma de operar na alfabetização.

A intenção, aqui, não é apresentar ou defender uma concepção mais eficiente, capaz de garantir maiores índices contra as altas taxas de analfabetismo, pois através da perspectiva aqui adotada, defendo não ser possível definir um único currículo ou uma única epistemologia capaz de promover tal feito.

Conforme esclarece Lopes (2018), a teoria curricular discursiva aposta na possibilidade de negociar aquilo que há para ser dito, aposta na produção da

interlocução no currículo, sem vistas a garantias ou plenitude capaz de regular as ações humanas.

Nesta perspectiva, o que tento problematizar nesta construção é o caráter de verdade, de racionalidade trazidos nos discursos construídos pela alfabetização. Mais que isso, busco apontar os sentidos outros que atravessam estas defesas e passam a negociar espaço-poder.

Dito de outro modo, ainda que haja a defesa por um método/concepção (letramento, fônico, sintético, analítico,...), demandas outras (o estabelecimento de uma idade certa, a defesa pela centralidade na avaliação, pela formação docente, a ênfase na prática) perpassam o campo discursivo, ganham força contextualmente e disputam sentidos a serem fixados nos documentos curriculares.

O que chama a atenção nestas construções é a flutuação dos sentidos entre os significantes e como eles estão atrelados a diferentes demandas, como estão intrincados, se “esbarram”, se “borram”, se confundem, pois tem seus sentidos sempre adiados, postergados.

Esclareço que, os significantes aqui levantados, ganham força em minha interpretação por estarem no bojo das atuais discussões das políticas curriculares no país. Mas considero potente a investigação dos significantes que, em outros momentos da história da alfabetização, emergiam, a fim de representar suas demandas.

Penso que a partir deles outras disputas circunscritas no cenário político poderão ser desveladas, para além dos escritos documentados.

Ao operar com a perspectiva discursiva admito que “escrever textos é um investimento radical, porque sem determinismos ou garantias” (LOPES, 2018, p. 135), mas potente para que outras interpretações sejam feitas tornando produtiva a discussão.

Mais que isso, acredito que reativar os sentidos que perpassam as produções discursivas, caminho investigativo realizado nesta pesquisa no campo da alfabetização, seja uma importante estratégia para desconstruir discursos sedimentados nas mais diversas áreas, sobretudo nas mais conservadoras e tradicionais.

Foi com base nestes argumentos que busquei, ao longo da minha investigação, des-sedimentar os discursos instaurados no campo pesquisado, a fim de promover leituras outras, sentidos outros, disputas outras que fazem parte do jogo político.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO, Leitura e Escrita - ALLE. **Universidade de Campinas - UNICAMP**, 1998. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/alle/index.html>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BARBOSA, D. T.; SOUZA, N. N. D. O método fônico sob a perspectiva neuropsicológica. **Revista da UNIFEFE**, v. 1, n. 22, p. 21-36, set./ dez. 2017.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor, v. 16.

BASE Nacional Comum Curricular. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BERNARDI, M. L.; ROSSI, A. J.; UCZAK, L. H. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014.

BRASIL. Programa de formação de professores alfabetizadores - PROFA.

Ministério da Educação, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases de educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 fev. 2006.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. **Ministério da Educação**, 2012b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Pró-letramento: programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Ministério da Educação**, 2012a.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6268-guiageral-1&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. Formação de professores será norteada pelas regras da BNCC. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>>. Acesso em: 4 set. 2019.

BRASIL. 3ª versão do parecer - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. **Ministério da Educação**, 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192>. Acesso em: 28 out. 2019.

BRITTO, L. P. L. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, E. T. D. **Alfabetização no Brasil - questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 19-34.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização - o duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. D. **Alfabetização no Brasil - questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-72.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica: chamada pública para a apresentação de propostas no âmbito do programa de Residência Pedagógica.

CAPES, 2018. Disponível em:

<<http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID: chamada pública para a apresentação de propostas. **CAPES**, 2018. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr./ jun. 2018.

COSTA, H. H. C.; PEREIRA, T. V. Interdisciplinaridade: um significante flutuante nos currículos de ciências e geografia. **Póiesis Pedagógica**, v. 10, n. 2, p. 155-175, ago./ dez. 2012.

CUNHA, É. V. R. D. Relação faltosa com o conhecimento: interpelações à política curricular de ciclos. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. D.; OLIVEIRA, G. G. S. D. (Orgs.). **A Teoria do Discurso na pesquisa em Educação**. Recife: UFPE, 2018. p. 251-280.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./ dez. 2009.

DRECHSEL, D. O método fônico é essencial. Mas, sozinho, não é suficiente para alfabetizar. **Gazeta do Povo**, 2019. Disponível em:

<<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-metodo-fonico-e-essencial-mas-sozinho-nao-e-suficiente-para-alfabetizar>>. Acesso em: 02 out. 2019.

EVAGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na Política Educacional Brasileira. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, n. 15, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRANGELLA, R. D. C. P. Um pacto curricular: o pacto Nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma Base Comum Nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 69-89, abr./ jun. 2016.

FRANGELLA, R. D. C. P.; DIAS, R. E. Os sentidos da docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo - RS, v. 22, n. 1, jan./ mar. 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GOIS, A. Construtivismo x Método Fônico - Telma Weisz e Fernando Capovilla. **Folha de São Paulo**, 2006. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/1540-construtivismo-x-metodo-fonico-telma-weisz-e-fernando-capovilla>>. Acesso em: 02 out. 2019.

INSTITUTO Alfa e Beto - IAB. **Alfa e Beto Soluções**. Disponível em: <<https://alfaebetosolucoes.org.br/ensino-publico/programa-alfa-e-beto-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Síntese de indicadores**, 2018.

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

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2004.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LEITE, S. A. D. S. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.

LIMA, D. O. D.; GUEBERT, M. C. C. A hegemonia das políticas neoliberais: aprendizagem baseada em competências e habilidades na Base Nacional Comum Curricular. **Even3**, Curitiba, 2018. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/humanitaspucprdh/121732-a-hegemonia-das-politicas-neoliberais--aprendizagem-baseada-em-competencias-e-habilidades-na-base-nacional-comum-/>>. Acesso em: 02 out. 2019.

LOPES, A. C. Democracia nas Políticas de Currículos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez. 2012

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ ago. 2015.

- LOPES, A. C. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. D.; OLIVEIRA, G. G. S. D. (Orgs). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018b. p. 133-167.
- LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Caderno de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./ set. 2015.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. Redes de pesquisa e articulações discursivas nas políticas de currículo. In: LOPES, A.; OLIVEIRA, M. (Orgs.). **Políticas de Currículo: pesquisar e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-29.
- LOPES, A. R. C. Discurso e representação na política de Currículo: o caso do ensino médio (2003-2010). **Projeto**, 2010.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./ dez. 2015.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **SciELO**, p. 47-69, jan./ abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2019.
- MANIFESTAÇÃO pública ao ministro da Educação. Associação Brasileira de Alfabetização - ABALF. Belo Horizonte. 2019.
- MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARTINS, A. S. "Todos pela educação": o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. In: Reunião Anual da ANPED, 31, 2008. **Artigo**, Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2019.
- MASTROBUONO, C. M. Paulo Freire, Helena e o letramento. In: RODRIGUES, A. F.; FORTUNATO, M. P. **Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo**. São Paulo: Humanitas, 2014. p. 121-132.
- MATHEUS, D. D. S.; LOPES, A. C. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, jun. 2014.
- MENDONÇA, D. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 43, n. 3, p. 249-258, set./ dez. 2007.
- MENDONÇA, D. Como olhar "o político" a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 1, p. 153-169, jan./ jul. 2009.
- MENDONÇA, D. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 3, p. 479-497, set./ dez. 2010.

MENDONÇA, D. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência e Política**, n. 9, p. 205-228, set./ dez. 2012.

MOLINA, A. D. S. O erro e as práticas pedagógicas: uma análise socio-interacionista. In: LEITE, S. A. D. S. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuição para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 261-312.

MORTATTI, M. D. R. L. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo / 1876-1994)**. São Paulo: UNESP, 2000.

MORTATTI, M. D. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE 2006 BRASÍLIA DF **Conferência**. Brasília, DF: Ministério da Educação, v. 1, 2006. p. 1-16.

MORTATTI, M. D. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ ago. 2010.

NUCCI, E. P. D. (Org.). Alfabetizar letrando... um desafio para o professor! In: LEITE, S. A. D. S. **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 47-74.

OLIVEIRA, G. G. S. D. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximação entre teoria política do discurso e análise do discurso em educação. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. D.; OLIVEIRA, G. G. S. D. (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: UFPE, 2018. p. 169-216.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. D. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./ dez. 2013.

OLIVEIRA, M. B. D. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 230081, dez. 2018.

ORTIGÃO, M. I. R.; PEREIRA, T. V. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do Estado do Rio de Janeiro. **Educação, Sociedade e Culturas**, v. 47, p. 157-173, 2016.

PÉREZ, C. L. V. Alfabetização para além do método - uma sintaxe freiriana. **Revista Moçambás: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2007.

PEREIRA, T. V. Novos sentidos da formação docente. In: Reunião da ANPED, 32, 2009, Caxambu. **Sociedade, Cultura e Educação: Novas regulações?**, 2009.

RODRIGUES, R. D. S. V. **Saussure e a definição da língua como objeto de estudos**. 2. ed. [S.l.]: ReVEL, 2008.

ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ROSA, I. G. G. F. D. Temos uma crise no currículo brasileiro? Sobre a BNCC, Geni e o Zepelim e cortinas de fumaça! **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 15-28, jul./dez. 2015.

ROZEMBERG, E. Plano Nacional de Educação - PNE: o que é. **Somos Par**. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/pne-conheca-o-plano-nacional-de-educacao/>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SAUSSURE, F. D. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini; Jose Paulo Paes e Izidoro Bliksteins. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de Alfabetização - fundamentos**. Florianópolis: Editora Lili, 2012.

SENNÁ, L. A. G. O campo acadêmico do letramento e da Alfabetização no Brasil: Estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada. **Revista Teias**, v. 15, n. 38, p. 57-74, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24467>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 1ª reimpressão.

TAXA de analfabetismo tem leve queda, mas país ainda está longe de cumprir meta do PNE. **Revista Educação**, 31 jan. 2018. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/taxa-de-analfabetismo-tem-leve-queda-mas-pais-ainda-esta-longo-de-cumprir-meta-do-pne>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

TURA, M. D. L. R. A construção do currículo escolar e o protagonismo docente e discente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1193-1212, out./dez. 2016.

WEISZ, T.; CAPOVILLA, F. Construtivismo x Método Fônico. **Folha de São Paulo**, 06 mar. 2006. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/1540-construtivismo-x-metodo-fonico-telma-weisz-e-fernando-capovilla>>. Acesso em: 12 out. 2019.

APÊNDICE - Artigos da empiria

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 261-277, maio/ago. 2006.

BERBERIAN, A. P. et al. Análise do conhecimento de professores atuantes no ensino fundamental acerca da linguagem escrita na perspectiva do letramento. **Rev. CEFAC [online]**, São Paulo, v. 15, n. 6, p. 1635-1642, dez. 2013.

BOTO, C. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 291-305, set./dez. 2004.

CALDEIRA, M. C. D. S.; PARAISO, M. A. Dispositivo da antecipação da alfabetização: condições de emergência e contornos atuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 846-868, jul./ set. 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan./ mar. 2012.

CRISTOFOLINI, C. Refletindo sobre a provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. **Alfa, Revista de Linguística**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 217-247, 2012.

GOTIJO, C. M. M. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 603-622, jul./ set. 2012.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./ dez. 2014.

MACEDO, M. D. S. A. N.; ALMEIDA, A. C. D.; TIBÚRCIO, A. P. D. A. Práticas de alfabetização com crianças de seis anos no ensino fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio/ago. 2017.

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. **SciELO**, Rio de Janeiro, p. 777-795, dez. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362019005011101&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SILVA, T. F. D.; PORTILHO, E. M. L. Os aspectos metodológicos da prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 473-496, jul./ set. 2013.

SILVA, W. R. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 58, n. 1, p. 219-240, abr. 2019.

TASCA, D. S. O.; GUEDES-PINTO, A. L. A divulgação do conceito de letramento e o contexto da escola de nove anos: o que dizem as professoras alfabetizadoras? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 257-276, maio/ago. 2013.