

DOSSIÊ

Alfabetização e Currículo: entre a fixação de significados e as experimentações que criam fissuras e possibilitam outros modos de vida

Alfabetização e cultura: por possibilidades outras de significação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita

Literacy and culture: for other possibilities of meaning in the processes of learning to read and write

Bonnie Axer^a

bonnieaxer@gmail.com

Jade Juliane Dias^a

jadejulianedias@gmail.com

Rosalva de Cássia Rita Drummond^b

rosalvadrummond@gmail.com

RESUMO

Propomos neste ensaio pensar a alfabetização como cultura (Bhabha, 2007), em diálogo com os referenciais teóricos de que temos nos apropriado para pensar o currículo (Lopes; Macedo, 2011) e o funcionamento das políticas de alfabetização que lemos como textos curriculares. Neste sentido, apresentamos uma reflexão que focaliza as tensões sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita nos arranjos das políticas educacionais recentes, que mobilizam a discussão acerca da alfabetização na infância. Para tanto, enveredamos na leitura de políticas para a alfabetização como produções discursivas, entendendo que elas produzem sentidos e significações no currículo. Nossas escolhas metodológicas envolvem a problematização da ideia de resposta única, adequada em nível nacional. O que significa pensar um currículo único da alfabetização? A tentativa de fixação de um único sentido para a alfabetização baliza a produção das políticas mais recentes, que trazem consigo um caráter compensatório e salvacionista, reduzindo possibilidades outras de significação dos processos de leitura e escrita para além do que vem sendo proposto atualmente. Nossa intenção, portanto, neste ensaio, é discutir a alfabetização como cultura/enunciação, para então problematizar aspectos que envolvem a tentativa de fixar sentidos para o que se entende por estar alfabetizado nas políticas recentes, pontuando que a fixação em torno de uma alfabetização nacional que se pretende única é impossível.

Palavras-chaves: Alfabetização. Currículo. Discursivo. Cultura. Enunciação.

ABSTRACT

In this essay, we propose thinking about teaching how to read and write as culture (Bhabha, 2007), in dialogue with the theoretical references we have used to think about the curriculum (Lopes; Macedo, 2011)

^a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

^b Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERG), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

and the functioning of teaching how to read and write policies that we read as curricular texts. In this sense, we present a reflection that focuses on the tensions over the process of learning to read and write in the arrangements of recent education policies, which mobilize the discussion about learning how to read and write in childhood. To this end, we delve into the reading of policies that deal with the teaching how to read and write as discursive productions, understanding that they produce meanings and significations in the curriculum. Our methodological choices are based on problematizing the idea of a single answer, adequate at a national level. What does it mean to think of a single curriculum for teaching how to read and write? The attempt to establish a single meaning for teaching how to read and write underpins the production of the most recent policies, which bring with them a compensatory and salvationist character, reducing other possibilities for the meaning of reading and writing processes beyond what is currently being proposed. Therefore, our intention in this essay is to discuss teaching how to read and write as culture/enunciation, in order to problematize aspects that involve the attempt to establish meanings for what is meant by being someone who knows how to read and write in recent policies, pointing out that establishing a single national policy for teaching/learning how to read and write is impossible.

Keywords: Teaching/Learning how to Read and Write. Curriculum. Discursive. Culture. Enunciation.

Cabo de Guerra



Cabo de guerra, Ivan Cruz (s.d.)

A disputa de sentidos em torno da temática da alfabetização não é nova, e cá estamos, mais uma vez, discutindo a tentativa de afirmação da efetividade dos métodos e modos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Nos últimos anos, temos acompanhado políticas educacionais voltadas à alfabetização que se justificam pela tentativa de fixação de sentidos e concepções acerca do que se entende e se espera para o ensino da leitura e da escrita. Tal como numa brincadeira de criança conhecida como cabo de guerra, um teste de força é posto a todo momento quando vemos uma temática que não se esgota — e nem temos a pretensão de tal feito aqui —, ainda que embebida de tantos sentidos interpelados por métodos e metodologias que visam a responder às demandas educacionais e sociais. Nesse viés, entendendo que esse cabo de guerra constitui movimentos discursivos que, de maneira diferente da brincadeira de criança, não se movimentam em apenas dois lados opostos em disputa, medindo suas forças. É possível considerar que diferentes interesses punccionam concepções e valores em diversos sentidos dessa luta de forças. Assim, mesmo que, em alguns momentos, a força traçada configure uma determinada tendência, o jogo não se anula.

Nesse cabo de guerra, contudo, há quem detenha o poder de classificar quem está qualificado ou não, quem está apto ou não a fazer determinada tarefa ou, no caso deste estudo, utilizar o sistema da escrita. Nesse caso, seja pelas vias do Sistema Brasileiro de Avaliação (SAEB), ou por outros meios sociais, os indicadores utilizados continuam produzindo dados e assinalando a deficiência no Brasil em alfabetizar crianças, jovens e adultos, como movimentos discursivos que propalam a insuficiência das ações e o fracasso dos esforços em “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental [...]” (Brasil, 2012a). A alfabetização como direito (inquestionável), tarefa urgente, justificada por considerar-se a base de todo processo educativo é tomado como princípio para iniciar o “[...] traçado das especificações curriculares para o ciclo inicial de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental [...]” (Brasil, 2012b, p. 7).

De acordo com os dados divulgados no site do Portal do Governo Brasileiro: PNE em movimento, 22,2% dos estudantes têm proficiência insuficiente de leitura nível 1 e 34,5%, proficiência insuficiente em escrita, níveis 1, 2, 3 (Brasil, 2023c). O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), que acompanha, desde 2001, a situação da população de jovens e adultos, apresentou no relatório de 2018, denúncia de que três em cada dez brasileiros demonstraram “[...] muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto [...]” (Lima; Catelli Júnior, 2018, p. 8). Dados das pesquisas têm sido veiculados pelas mídias, expondo e, ao mesmo tempo, reforçando o fracasso das escolas públicas em alfabetizar as crianças, jovens e adultos brasileiros. Nosso foco nesta discussão, contudo, tem se constituído no acompanhamento das políticas voltadas à alfabetização das crianças.

O discurso do fracasso brasileiro em alfabetizar as crianças configura-se em diferentes instâncias e, de modo geral, coloca a escola pública, as crianças das classes populares e crianças pretas e pardas, no foco da produção de tais resultados. De acordo com dados divulgados pelo governo federal, no ano de 2021, “[...] 2,8 milhões de crianças concluíram o 2º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2023b). Os dados constam da pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que subsidiaram a construção da política atual Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023a). O documento traz ainda como argumento que 56,4% dos alunos foram considerados não alfabetizados pelo seu desempenho no SAEB em 2012.

Em fevereiro de 2022, as notícias dos jornais de grande circulação estampam as manchetes com a notícia de que o “Número de crianças que não aprenderam a ler e escrever chega a 2,4 milhões e aumenta mais de 65% na pandemia, diz ONG” (Santos, 2022, s./p). A notícia sinaliza também que, em 2021, 47,7% das crianças pretas de 6 a 7 anos não haviam sido alfabetizadas, taxa que fica em torno dos 35,1% no caso das crianças brancas.

No fluxo da discussão, entidades da sociedade civil emitem opinião, provocando ações resolutivas, como a descrita na notícia publicada pela Agência Brasil (Nascimento, 2023), ao enunciar as proposições feitas pelo representante do Todos pela Educação¹, que defendeu a efetivação de políticas públicas educacionais para que sejam garantidas a aprendizagem e a igualdade de oportunidades para as crianças e jovens, marcando ainda a concepção que alinha alfabetização

¹ Organização da Sociedade Civil, não governamental.

como habilidade que necessita ser adquirida na idade certa. “Gontijo alerta que a alfabetização é uma habilidade base, e que se a criança não for alfabetizada adequadamente na idade certa, ela terá dificuldades ao longo da sua vida escolar” (Nascimento, 2023).

Ao longo de nossas trajetórias de pesquisa, temos desenvolvido leituras de políticas curriculares. A desconfiância dos discursos da alfabetização na “idade certa” mobilizou nossas pesquisas (Axe, 2018; Axe; Dias; Drummond, 2021; Dias, 2019; Drummond, 2019) em torno da promessa Meta 5 da Política Nacional de Educação (Brasil, 2015) na análise e acompanhamento de ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no qual foram discutidos os movimentos e sentidos produzidos no período de 2012 a 2019 no que diz respeito ao tempo e direitos de aprendizagem. Em continuidade a esses estudos, desenvolvemos nossas reflexões a partir da leitura das políticas: Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019a), já revogada e, atualmente, nos atentamos ao movimento de implementação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) (Brasil, 2023a). Nossa intenção, portanto, neste texto, é discutir a alfabetização a partir dos referenciais teóricos que temos investido em nossas pesquisas, o que significa pensar a alfabetização como cultura/enunciação, para então problematizar aspectos que envolvem a tentativa de fixar sentidos para o que se entende por estar alfabetizado nas políticas recentes para a alfabetização.

Neste ensaio, traçamos como caminho teórico-metodológico a discussão que entende o currículo como produção cultural, assim, nossa leitura dos documentos é feita a partir do pressuposto de que documentos oficiais são produzidos por discursos que articulam concepções e valores por vezes contraditórios em arranjos que imprimem força na produção dos currículos, mobilizando outros sentidos. As políticas governamentais, nesse pensar, constituem textos que articulam outras políticas, envolvem interesses de diferentes naturezas, nunca isentos de valores ideológicos. Dessa forma, trabalhamos na perspectiva de que podem ser lidos como políticas curriculares, uma vez que imprimem sentidos no contexto das instituições educacionais, ainda que seu objetivo se defina por outros caminhos. Em nossas pesquisas, temos considerado os vínculos que constituem o contexto de produção que possibilitaram os arranjos, que colocam em questão diferentes sentidos que envolvem as políticas curriculares. A intenção não é considerar tais políticas como concorrentes ou complementares, mas como políticas que se produzem no cenário mais recente e que carregam marcas do espaço-tempo em que são produzidas.

A leitura aqui proposta perpassa, principalmente mas não apenas, políticas definidas por perspectivas que se inserem no jogo político marcadas por discursos político-partidários mobilizadores de modos de produção e encaminhamentos, distintos do ponto de vista da sua propagação, mas que, paralelamente, utilizam critérios comuns de justificativas nos argumentos: no analfabetismo infantil; na promessas de resolução dos “problemas” e na solução que centraliza no Ministério da Educação (MEC) as ações formativas. Elencar tais pontos de aproximação das políticas não nos leva a reduzir a discussão, nem a homogeneizar a pauta da alfabetização, embora não haja oposição absoluta. A intenção tem sido olhar com mais atenção as políticas curriculares, a fim de identificar os movimentos que desenham as articulações políticas que marcam concepções e modos como as políticas se constituem, assim como as diferenciam.

Destacamos que a tentativa de resolução de problemas é uma demarcação do que permanece a ser disputado enquanto “estar alfabetizado” e, por sua vez, cria tensionamentos que possibilitam discutir modos como a alfabetização vem sendo compreendida e como isso repercute e se articula com as políticas em questão. É possível pensar em uma aproximação às perspectivas compensatórias para problematizar os discursos salvacionistas, cujas respostas aos problemas se vinculam ao modo como se entende o papel da escola. Para Mortatti (2009, p. 93), “a escola se consolidou, então, como lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações, prometendo acesso de todos à cultura letrada, por meio do aprendizado da leitura e escrita”. De acordo com a autora, a situação do problema estratégico da alfabetização requer respostas, mobilizando “[...] administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores, professores e gerando acirradas discussões em torno do ensino inicial da leitura e escrita” (Mortatti, 2009, p. 93). Historicamente, o duelo dos métodos, como se refere Cagliari (2007), ou a querela dos métodos, como problematizou Mortatti (2009), alocam nos métodos de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura a resposta do problema de muitas crianças brasileiras não se alfabetizarem.

Concordamos com Mortatti (2009), para quem a alfabetização no Brasil é um “[...] movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização” (Mortatti, 2009, p. 95). Nesse sentido, partindo de um olhar discursivo para o processo de alfabetização e uma perspectiva pós-estrutural do currículo, assumimos as políticas como textos inacabados e em movimento, em que a relação com a significação está aberta e embasa os sentidos inesperados nas relações com a leitura e a escrita.

Ao analisar políticas como o PNAIC, a PNA e o CNCA, propomos chamar atenção para a ideia de crise educacional a ser superada e sustentada — nos documentos curriculares — por meio de dados estatísticos. Macedo (2014) considera que não se trata de negar tais dados, mas salienta a necessidade de discutir os sentidos da quantificação nas políticas educacionais, ao manifestarem o desejo de mudar a “realidade atual” na qual a crise na qualidade é identificada.

Currículo e cultura: aproximações necessárias

Para dar continuidade às discussões deste texto, é necessário sinalizar o terreno teórico no qual nos encontramos, o qual nos habilita pensar e operar, enquanto pesquisadoras no campo do currículo e professoras alfabetizadoras, possibilidades outras de significação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Partindo da perspectiva pós-estrutural do campo teórico do currículo, defendemos o entendimento de currículo como processo de produção de sentidos. Deslocamos a ideia de um conhecimento racional, engessado e desconfiamos das certezas na tentativa de enxergá-lo também como cultura, em movimento e não estático num dado conhecimento.

Quando optamos por essa linha teórica de interpretação do currículo como cultura, assinalamos que a perspectiva cultural não é vista como fonte de conflito entre diferentes culturas, que as hierarquiza na busca de uma cultura melhor ou mais adequada do que outra, diz respeito, na verdade, a práticas em que a diferença é produzida. “Ou seja, não é possível contemplar as culturas,

seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença” (Macedo, 2006, p. 105). Isso significa entender e operar com o currículo não como uma cultura com repertório de significados específicos e delimitados a ser partilhado entre pares, mas cultura como lugar de enunciação. Dessa forma, com Bhabha (2007), nos aproximamos da cultura como ato de enunciação:

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

De acordo com o autor, a cultura é prática da significação, é o próprio ato da enunciação. Nesse sentido, não há fixação de sentidos de uma cultura original, há produções de sentidos inesperados, que a cada momento são (re)apropriadas, (res)significadas e produzidas novamente, numa tarefa que repete sem repetir. Assim, não há sentidos previamente estabelecidos, mas rastros, híbridos, inacabados, que se recolocam a todo instante a partir das relações e ações da linguagem que acontecem no momento da enunciação. Será também nesse pensar que discorreremos mais à frente a concepção de alfabetização na qual temos nos desafiado a pensar.

Ainda segundo Bhabha (2007, p. 67), “o conhecimento cultural é geralmente revelado como um código, integrado, aberto e em expansão”. O tempo do enunciado não é o mesmo tempo da enunciação, pois o ato de significação tem em seu interior um limite, visto que o “sentido é construído de um lado a outro da linha divisória que separa e diferencia significante e significado” (Bhabha, 1996, p. 36). Logo, nenhuma cultura é completa em si mesma, nenhuma cultura se encontra em plenitude. Para o autor, essas temporalidades disjuntivas que formam a enunciação e a produção cultural ocorrem no que ele nomeia de terceiro espaço da enunciação. É esse o próprio local da cultura — local de negociação, contato e interação entre indivíduos — não entendido pela materialidade de um espaço determinado, mas de uma localidade discursiva, por isso movediça. Esse terceiro espaço possibilita que outras posições possam emergir, gera algo diferente e irreconhecível, pois se trata de uma outra área de representação e negociação de sentido.

Partir dessa ideia de cultura enquanto enunciação para olhar o currículo tem nos auxiliado na sua compreensão não apenas como algo normatizado, único, pelo qual são reproduzidos valores, crenças, conteúdos, sujeitos e posturas, mas um componente que produz sentidos que atravessam a escola, por dentro ou por fora. Problematizamos a centralização e a estruturação de um currículo fixo, único que se pretende nacional. Nesse sentido, é interessante ressaltar que interpretar o currículo como cultura não significa dizer que não exista, em disputa, a busca por normativas, evidências ou intenções que se propõem controladoras via políticas, por exemplo. Afinal de contas, ainda estamos num cabo de guerra. A busca pela norma permanece e se restabelece continuamente, pois essa ação constitui a própria produção curricular. Nas muitas tentativas de controle da significação que disputam sentido para o que se chama de alfabetização, em cada política ou momento político, há a enunciação de modos de fazer e viver a alfabetização que não se apagam de uma hora para outra, de um governo para outro, de uma revogação para outra.

Com esta abordagem, apostamos na ambivalência existente nas relações e tentativas controladoras via currículos e políticas, assumindo os limites e impossibilidades de tais políticas se darem por completo. A tentativa de domínio e a busca por significação compõem a política, mas não são absolutas. Perceber que são falidas em si mesmas é, ao nosso ver, uma importante contribuição que a interpretação cultural do currículo nos traz, e nela nos apoiamos.

Com o entendimento de currículo como cultura, investimos no olhar e na problematização das disputas que giram em torno da alfabetização. Trata-se de um campo de disputa, num contexto discursivo que atravessa os entendimentos sobre o contexto. Não há apenas numa guerra de forças em que apenas um lado sai vencedor, mas forças outras, atravessadas, presentes na mesma disputa, no mesmo cabo e que, embora se puxe para um lado em um determinado momento, também se puxa para outro pelas próprias brechas que se produzem. Sendo assim, o currículo entendido a partir dos pontos levantados, não é outra coisa senão movimento. É experiência, acontecimento, imprevisibilidade. Tal movimento de significação contínua e ininterrupta nos aproxima de produções múltiplas e contextuais e nos afasta da ideia de currículo como normatização apenas.

O currículo lido como cultura se integra à enunciação e pela existência de lacunas no ato da significação (Bhabha, 2007), o que impede que qualquer fechamento pretendido seja plenamente alcançado. A tentativa de controle traz em si lacunas que sinalizam a incompletude dos sujeitos, a ambivalência da linguagem e a impossibilidade de um vencedor absoluto no cabo de guerra.

Alfabetização: produção cultural enunciativa

Se o currículo é lido aqui como cultura, como lemos a alfabetização? Se não existe a definição de uma cultura, seria possível conjugar uma alfabetização nacional? Em nossas pesquisas, temos defendido o processo de alfabetização como espaço-tempo de produção ininterrupta de sentidos, de significados que movimentam e possibilitam a compreensão do mundo pela linguagem. Alfabetização é um processo complexo e delicado de aprendizagem que, ao nosso ver, não pode ser unificado ou universalizado, é subjetivo.

Trata-se de um processo discursivo de interpretação e autoria (Goulart; Santos, 2017), que dialoga com a leitura do mundo (Freire, 2003) à sua volta. Assim, partimos da interpretação da alfabetização como corrente no fluxo da linguagem em relação ampla com os muitos e inesperados modos de ler e escrever no mundo.

Ao falar de uma alfabetização discursiva, queremos colocar foco, conforme Smolka (2017), na linguagem. Em concordância com a autora, percebemos dispersão e amplitude do entendimento desse discurso. A autora traz a dimensão discursiva a partir de Bakhtin (1929), com a defesa da linguagem como processo determinado pela vida social. Para ela, o contexto e a marcação de tempo e de espaço são condições de produção da enunciação; a produção de sentido responde sempre a esse contexto social. Nesse entendimento, estamos nos propondo a pensar por outro viés a nossa defesa de uma alfabetização discursiva.

O diálogo com Bakhtin (1929) tem contribuído fortemente para entendermos aspectos importantes dos processos discursivos, mas com Bhabha (2007) somos convidadas a pensar além:

O “além” não é um novo horizonte, nem um abandono do passado... Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio do século, mas neste *fin de siècle*, encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão (Bhabha, 2007, p. 19).

Nosso interesse não é olhar para a linguagem com base em seu sistema estrutural, técnico e sistemático apenas, mas principalmente em seu uso como interação social e constituinte do próprio sujeito. Numa perspectiva que é a produção de sentido que estrutura os contextos, ainda que esta estrutura seja movente e descentrada. O que desloca, nesse pensar, o entendimento de que o contexto, a marcação de tempo e espaços são condições de produção de enunciação. Nos aproximamos mais da aposta de que a linguagem constitui o social como fluxo, nos afastando assim de qualquer possibilidade de pensar a totalização via currículo, por exemplo.

Quando opera com a linguagem com foco em sua interação, a enunciação se torna indispensável. Com Smolka (2012), vínhamos pensando que o diálogo é o fundamento da linguagem, a fim de embasar nossas práticas com os processos de leitura e escrita pelas crianças. Com Bhabha (2007), entendemos que a enunciação é própria da linguagem, ato único que não se repete e impossibilita a significação absoluta, visto ser contínua. A enunciação como linguagem é processo de significação sem um *a priori*, é a instância de participação e produção do discurso, é a prática discursiva, como chamaria Bakhtin (1929).

Nesse pensar, então, temos nos perguntado: qual a contribuição da discussão dos estudos pós-estruturais e pós-coloniais para pensarmos a alfabetização? Quais deslocamentos de sentido se produzem quando assumimos alfabetização como produção cultural, nessa configuração teórica? Sem abandonar as contribuições das discussões de Bakhtin, partindo das próprias leituras que Bhabha (2007) faz do autor, nos propomos pensar nos diálogos possíveis, mas também em que pontos nos permitem inferir outros modos de pensar a alfabetização e as relações com a leitura e a escrita.

Um primeiro destaque é o próprio conceito de enunciação. Enquanto a enunciação para Bakhtin (1929) é um ato de resposta, uma produção de sentido marcada pela relação entre o eu e o outro — dizer algo a alguém em determinado espaço histórico-social —, Bhabha (2007) encara a enunciação como ambivalência vivida por um sujeito descentrado, em que a diferença é fundamental no processo da linguagem, tendo em vista a produção do sentido que nunca é transparente. Bhabha (2007) chama atenção, assim, para a ambivalência da linguagem por explorar as diferenças entre os tempos do enunciado e da enunciação. Trata-se de um tempo disjuntivo, desconexo, que é a condição discursiva, já aqui anunciado.

A enunciação introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural, uma quebra entre a exigência tradicional e a negação das certezas das novas exigências, numa relação ambivalente que problematiza as posições fixas. Essa disjunção produzida no ato da enunciação é marca da diferença que, segundo Bhabha (2007), altera a posição da enunciação e que, para nós, traz uma conotação potente para o entendimento de alfabetização discursiva. A enunciação como a manifestação sem amarras prévias nas relações com a leitura e a escrita. A produção de sentido requer então que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um terceiro espaço, não físico, que

representa tanto as condições gerais da linguagem quanto a implicação específica do enunciado em uma estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência. O que essa relação inconsciente introduz é uma ambivalência no ato da interpretação (Bhabha, 2007, p. 66).

Retomamos então nossa relação entre currículo e cultura. Entender e operar com o currículo como produção cultural nos impede de pensar na alfabetização de modo diferente. Reafirmamos, em diálogo com o campo de estudo da alfabetização, que não é suficiente pensar apenas na apreensão dos códigos da língua. Ao mesmo tempo, entender a simples junção dos sentidos de letramento e alfabetização não responde às demandas cotidianas dos sentidos de leitura e da escrita dos diferentes sujeitos da escola.

Assim, é preciso ter atenção para não reduzir as experiências de leitura e escrita às letras frias, cruas, bem como a perspectiva de letramento não ajuda a discutir os aspectos do código escrito no contexto social. Ler e escrever significam movimentos de *inscrição* no mundo, produção de sentidos, negociação com aspectos da cultura, cria movimento de apropriação da cultura escrita e da sociedade letrada ao mesmo tempo que cria fissuras e diferenciações. Desse modo, não nos resta outro caminho que não olhar a alfabetização como cultura também. Não apenas habilidades culturais exigidas num contexto social, mas também enunciação da palavra no mundo.

Podemos, assim, pensar que é na alfabetização, processo de relação com o mundo letrado, que o sujeito do mundo que conhecemos emerge. A alfabetização é enunciação, que não necessariamente acontece apenas no espaço físico da escola ou materializado no currículo, mas ocorre nas interrelações simbólicas e imprevisíveis do social. A enunciação que garante que o significado e os símbolos da cultura possam não ser fixos, lidos e reintroduzidos de outro modo, continua e disjuntivamente. Essa alfabetização é, portanto, indeterminada, movente, simbólica, discursiva.

Apostando nessa (des)conexão entre os tempos do que é enunciado, defendemos uma alfabetização com perspectiva discursiva e cultural. Entendemos o discursivo como jogo da significação sem limite, sempre traduzido e ambivalente, marcado pela diferença. Apostamos, portanto, numa alfabetização enunciativa que aponta para as muitas relações entre letras, palavras, textos e codificação em si. A alfabetização enunciativa que defendemos trata dos modos de produzir sentidos com a escrita, modos de dizer e estar no mundo. Dessa maneira, a forma escrita da linguagem é uma possibilidade, entre tantas, de compartilhar com o outro seu dizer e de se constituir a partir dele.

Nesse sentido, apostamos na perspectiva da enunciação como um passo além ou, em outra direção, nas discussões que vínhamos fazendo a partir de Smolka (2012, 2017), uma vez que colocamos em destaque uma alfabetização não catalogada, previamente decidida, em choque com uma percepção delimitada da mesma pelos constrangimentos discursivos e políticos pelas quais é atravessada. Essa contenção dos sentidos em disputa para essa alfabetização, de alguma forma, de muitas formas, produz o discurso de “não plenamente alfabetizado ao final do segundo ano” por exemplo, preocupação que aparece nas políticas com as quais conversaremos mais adiante.

Assim temos investido na defesa e no posicionamento acerca da alfabetização, entendendo como produção cultural. Acreditamos que tal defesa permite nos inserirmos num contexto de

produção do que é a alfabetização. Permite também marcar posicionamento político, formativo, que também entra no jogo de forças, no cabo de guerra que não acreditamos ter apenas dois lados, que disputam a todo tempo sentidos para alfabetização a que assistimos atravessarem as políticas curriculares.

Fazemos, então, a leitura das políticas propostas desconfiando dos sentidos que carregam ao defenderem as respostas aos problemas sociais impostos pela sociedade letrada, nos questionamos: quais sentidos de alfabetização se legitimam nas políticas curriculares PNA e CNCA? A quem se destinam tais políticas?

Centralização como (im)possibilidade

Iniciamos esta seção nos inserindo no jogo discursivo na intenção de assumir a pesquisa também como ponto de tensão no cabo de guerra, que, como já pontuamos, não está sendo entendido aqui como algo de caráter polarizado. Nos inserimos, assim, como mais um ponto de provocação que também disputa sentidos. É o entendimento de currículo e alfabetização como enunciação cultural que nos permite desconfiar das promessas de solução absoluta na resolução dos problemas no campo da alfabetização, que se pautam pela necessidade de definição de um “caminho único” ou ainda de “modo único para ensinar e aprender” a leitura e a escrita em âmbito nacional.

Optamos, na discussão proposta aqui, por olhar a tentativa de resolução de problemas, como demarcação importante na disputa do que é “saber ler e escrever”, que, por sua vez, tensiona e punciona como os modos como “ser e estar alfabetizado” são compreendidos, desdobrados e negociados com as políticas em questão. Nesse sentido, pontuamos o aspecto que articula, em certa medida, às ideias que pretendemos defender. No que diz respeito à marca nacional da alfabetização na perspectiva centralizadora, refletimos com a finalidade de problematizar a (im)possibilidades de apontar uma solução absoluta pela via de tentativa de fixar um sentido único de alfabetização.

Dessa maneira, partimos do ponto que é uma característica cada vez mais incidente de centralização das políticas que definem via Ministério da Educação as ações de formação, critérios e definição de modos de alfabetizar. Embora muitas vezes isso seja observado como ponto pacífico no movimento das políticas, queremos retomar esse aspecto, uma vez que essas marcas alinham as políticas como PNAIC, PNA e CNCA, nas quais temos nos debruçado, tendo em vista principalmente que tal perspectiva é incompatível com o modo como entendemos currículo e alfabetização. A delimitação nacional dos processos parece tratar de forma uniforme a situação do fracasso do trabalho pedagógico de alfabetizar as crianças. Nesse sentido, a resposta — de solução nacional — indica direcionamentos pelo MEC. O “regime de colaboração”, apontado pela adesão “voluntária” dos municípios aos programas governamentais, é postulado pelos mesmos indicadores, critérios e processos, em maior ou menor complexidade, e trata como colaboradores de segunda ordem as prefeituras e suas secretarias.

Com o PNAIC, tínhamos um programa de formação de professores que ocorria pela adesão. Tratava-se do maior programa em nível de participação já desenvolvido pelo MEC, que figurava um

pacto federativo entre as esferas municipal, estadual e federal. Para dar visibilidade a essa dimensão abrangente do PNAIC, vejamos alguns dados gerais divulgados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. No ano de 2012, ano de início do PNAIC, havia 317 mil professores alfabetizadores, 15 mil orientadores de estudo, 5.420 municípios, 38 universidades públicas nos 26 estados e Distrito Federal fazendo parte do PNAIC.

O caminho na PNA, entretanto, envolveu aspectos que alinharam à lógica de centralidade à redução aos modos como deveriam ser desenvolvidos os trabalhos, determinando inclusive o retorno à abordagem fônica como resposta e a centralidade no planejamento na perspectiva tradicional (Axe; Dias; Drummond, 2021).

Na PNA, temos sinalizado, no Art. 11. “A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Alfabetização se dará por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas” (Brasil, 2019a, s./p). No CNCA, a promessa é que:

o fomento ao Regime de Colaboração entre União, Estados e Municípios coloca luz num conceito importante para avançarmos como nação: o protagonismo de estados e municípios na construção das soluções para o enfrentamento dos problemas referentes ao processo de alfabetização das crianças. Todos estarão representados nas instâncias de governança sistêmica do Compromisso (Tome, 2023).

Trata-se de um regime de colaboração robusto, fazendo uso da expressão utilizada na cartilha da CNCA. Os destaques apresentados acerca de uma perspectiva colaborativa entre as instâncias que percebemos nas últimas políticas não pretendem homogeneizá-las, muito menos por entendermos que os sentidos e valores em jogo são os mesmos, mas nossa tentativa é assinalar que, alguns aspectos configuram um certo modo que mantém os processos de políticas centralizadoras. Tais políticas envolvem formação, que visa à melhoria na qualidade da educação e evidencia o discurso de garantia do direito à leitura e à escrita vinculado a uma meta nacional de alfabetização plena e à redução dos altos índices de analfabetismo do país. Pacto, política e compromisso com todo um país.

O jogo duplo que agrega questões e coaduna o caráter de centralização das iniciativas e respostas aos problemas carrega também as diferenças. Algumas escolhas precisam ser consideradas, ao se disputar e defender uma ideia de alfabetização. Nesse sentido, mais uma vez, nos apoiamos em Bhabha e sua defesa de que tais escolhas acontecem no terceiro espaço, onde a temporalidade é disjuntiva e a ambivalência é inevitável, o que significa dizer que há, continuamente, negociação em meio a fluxos de poder que impossibilitam decidir por isto ou aquilo ao final de uma disputa de força, pois não se trata de um simples binarismo entre dois lados do cabo, mas de uma decisão complexa, que deseja isto e aquilo. “É em torno do ‘e’ – conjunção da repetição infinita que a ambivalência da autoridade civil circula como significante ‘colonial’, que é menor que um e duplo” (Bhabha, 2007, p. 145).

A lógica centralizadora carrega sentido homogeneizante, de respostas únicas aos problemas, como já pontuamos. O paradoxo que se instaura como uma (im)possibilidade que inscreve duplamente entre aposta e garantia. Como aposta, não há garantias que possam ser definidas a

priori, o que expõe a contradição própria da política como reivindicação de direitos. É ambivalente. Isso se dá porque qualquer tentativa de universalização é excludente.

Reconhecer a ambivalência não significa defender uma falta de ação política, ao contrário, amplia a política e coloca em evidência a complexidade da ação. Segundo Bhabha (2007), é uma relação sempre espacialmente fendida, que torna presente algo ausente e temporalmente adiado. Tem-se assim um tempo que está sempre em outro lugar. Porém, apesar desse entendimento e dessa defesa de amplitude discursiva que ocorre num tempo desconexo, é preciso reconhecer que, em qualquer produção textual, há constrangimentos, nos campos da linguagem e da política, como é o caso dos sentidos de alfabetização em disputa, que acabam por funcionar como mecanismos de fixação momentânea que visam a ditar idades, tempos de aprender e compromissos pela alfabetização plena.

Podemos entender a questão também com base em Lopes (2015) e sua noção de “currículo sem fundamentos”; nesse caso, a autora não defende pensar uma escola sem conteúdo ou de acordos provisórios, mas aponta a imprevisibilidade do jogo discursivo, permeado pelas relações dentro e fora do ambiente escolar, em que qualquer tentativa de controlar os sentidos é uma aposta fadada ao fracasso. Nesse sentido, mais que criticarmos as iniciativas governamentais, nossa intenção é ampliar as possibilidades de pensar as alternativas de enfrentamento das situações postas. Entendemos que qualquer tentativa de solução é abertura de novos enfrentamentos o que requer, investir em modos outros de compreender o que está sendo entendido como problema, assim como inventar outras possibilidades de atuação sobre as situações postas no contexto educacional.

Retomamos mais uma vez nossa defesa do currículo como cultura, explicitado no início deste texto, evidenciando-o como texto intraduzível, que vai sendo significado e interpretado de diferentes formas pelas práticas sociais que o concebem. Colocamos assim em evidência a articulação de demandas, poderes e diferenças. Essa articulação de diferentes sentidos em torno do que se pretende produzir como alfabetização via currículo nacional demonstra a complexidade da política, visto que ela se constitui em meio a relações difusas de poder, de estruturas e de agenciamentos. Dessa maneira, a política aqui passa a ser estudada como processo, tentativa de significação e fixação de sentidos em cada um dos contextos em que acontece.

Lopes e Macedo (2011, p. 2) interpretam a política “como disputas contingentes pelo poder para hegemonizar determinadas significações”, o que a liga à concepção de cultura como prática de significação da qual nos aproximamos. Segundo as autoras, falar de política envolve discutir “lutas simultaneamente políticas e culturais nas quais se disputa a possibilidade de significar o mundo e produzir o currículo nas escolas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 2).

Por considerarmos fundamental o diálogo entre a concepção de política e a noção de currículo como prática cultural, entendemos que as políticas curriculares envolvem não somente a produção dos documentos como também a circulação dos seus sentidos. É interessante pensar ainda no momento de produção da política curricular, de seus discursos e na articulação dos sentidos e demandas ao longo de todo o processo de produção desse currículo, produção esta que exige decisão.

Assim, chegamos ao desdobramento da questão inicial, que convoca à discussão a respeito das fragilidades da tentativa de fixação dos sentidos de alfabetização, articulação que nos permite

pensar através das (im)possibilidades de uma promessa que se constitui da tentativa de fixação das práticas e dos estereótipos dos sujeitos. Desse modo, nos permitimos indagar: a quem se destinam essas políticas? Quem são os professores e as professoras que serão formados por elas? De quais escolas? De quais redes de ensino? Haverá efeitos contingenciais nas ações das políticas? Qual alfabetização defendem? Que crianças serão atendidas por elas? Que caminhos se traçam para que sejam alfabetizadas? Não pretendemos responder tais questionamentos neste texto, pois entendemos que todas as tentativas de respostas a essas perguntas fixam os sujeitos em determinados estereótipos discursivos, marcam lugares que, nesse movimento duplo, produzem sentidos, ponto em que talvez as políticas fracassem.

No PNAIC, por exemplo, essa centralidade foi ganhando contornos muito peculiares, tendo em vista a participação de diferentes universidades no desenvolvimento das suas produções. Interferências e digressões observáveis da política anunciam possibilidades de produção dos diferentes contextos e situações em que a política foi sendo vivenciada (Axer, 2018; Drummond, 2019), o que pode ser entendido como “fracasso” da política pode, ao mesmo tempo, ser entendido como espaço de produção e criação dos sujeitos.

Trabalhar com a definição de currículo e alfabetização como prática cultural, portanto, implica diretamente a agência do sujeito nessa produção, uma agência que não identificamos apenas como narrativa de um acontecimento ou continuidade de uma tradição, mas sim como constante negociação de sentido, o que não expressa uma falha das amarras de um passado não essencializado, “mas um entre-tempo — um momento contingente — na significação do fechamento” (Bhabha, 2007, p. 255).

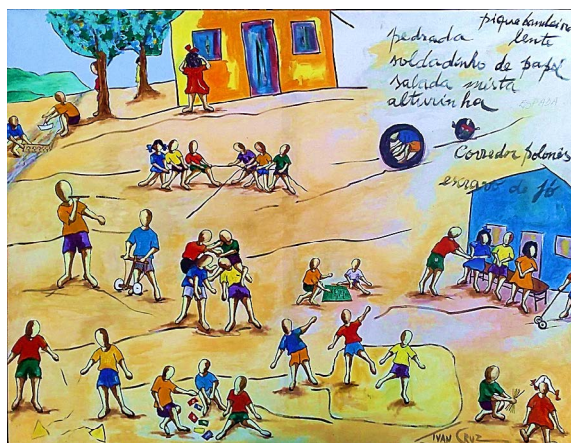
A percepção de agência surge com base na inauguração de um discurso em que a relação entre teoria e prática faz parte de uma “predicação conjunta” (Bhabha, 2007, p. 256), ou seja, ambos são partes do mesmo processo de formação, um compõe o outro. Dessa maneira, o fechamento é realizado no momento contingente da repetição, que, segundo o autor, é uma superposição sem equivalência. A agência, então, não está localizada num espaço específico ou em determinada ação, mas se dá a todo instante no terceiro espaço, no ato de negociar, que, para o autor, é a alma da política (Bhabha, 1996). “Penso assim que a negociação política é uma questão muito importante, e hibridação refere-se precisamente ao fato de [...] uma nova situação, uma nova aliança que se formula [...]” (Bhabha, 1996, p. 39).

Alicerçada pela negociação inerente à linguagem, não é possível uma “clausura discursiva final” (Bhabha, 2007, p. 58); esta não se fecha *a priori*. A falta e a ambivalência constituintes do ato de enunciar tornam a agência possível. Agir na produção curricular encarando-a como prática cultural nos permite vê-la para além da prática ou do simples documento escrito, mas principalmente enquanto espaço de produção fruto do discurso.

Na medida em que tentam resolver de modo único os problemas de diferentes ordens, as políticas invisibilizam alternativas pontuais que, ainda assim, não deixam de existir. A partir dos dados que levantamos, destacamos a tentativa de resolver um problema: o analfabetismo. Nesse contexto, a presença de uma perspectiva centralizadora, nacional, que fomenta a ideia de um currículo único, sujeito único, alfabetização única ganha força e mobiliza políticas que se apresentam e se alinham discursivamente a partir de negociações que movimentam o cabo de guerra. A

necessidade de controle cria, em si, um caminho formado na definição de métricas que não podem ser tangenciadas quando pensamos a complexidade da linguagem. Diante do arcabouço teórico apresentado e desenvolvido neste ensaio, no qual colocamos em cena nossa defesa da alfabetização como cultura, além de não se paralisar a disputa, também não se declara vencedor nessa guerra de forças.

Em defesa das várias brincadeiras: disputa e movimento



Várias Brincadeiras, Ivan Cruz (s.d.)

Para encaminharmos nossos apontamentos finais neste ensaio, dialogamos mais uma vez com a obra de Ivan Cruz exposta acima (figura 2). O artista plástico, com cores vibrantes e traços simples, nos lembra que a infância não é feita de uma brincadeira apenas, assim como a política não é feita de uma disputa somente e um jogo não tem apenas dois lados. É preciso lembrar da multiplicidade de negociações, sujeitos, políticas e saberes pedagógicos que compõem uma mesma defesa da alfabetização nacional.

Sem que tenhamos um lado vencedor, afinal de contas o cabo de guerra é só uma entre tantas brincadeiras, retomamos as defesas feitas no início deste texto. Interpretamos toda e qualquer política educacional enquanto política curricular, uma vez que se constrói pela tentativa de direcionamento de sentidos constituída a partir de produções inúmeras que levam em consideração conhecimentos pedagógicos colocados em questão a fim de solucionar um problema: o analfabetismo.

Propomos um olhar para as políticas sob ótica pós-estrutural do campo do currículo, por compreender que, diante de toda arena de disputas em que são produzidas e estão postas a todo momento, bem como seu caráter de tentativa de fixação para um dado sentido, é possível perceber que tais discussões formam uma rede complexa de currículo, política, discursos, demandas, interesses, articulações e disputas em prol da alfabetização plena.

Entendendo currículo como articulação e enunciação, fechamentos são necessários, porém, são vistos como provisórios e não encerram o processo de disputa política e significação. Fechamentos provisórios implicam o reconhecimento da impossibilidade de uma definição precisa e absoluta. Contudo, quando o documento se institui com base na noção de caminhos únicos, válidos para todos, uma ideia de totalidade é reiterada, o que se desdobra em um apagamento das diferenças.

Nesse sentido, ancorarmo-nos nesta perspectiva não significa negar uma estrutura, mas sim compreender que temos uma “estrutura desestruturada”, formada por acordos provisórios e que a não fixação de um fundamento específico para uma política curricular não envolve ausência de teorias, tomada de decisões, discussões ou de minimamente uma organização. Põe em destaque a compreensão do currículo como produção discursiva. Desse modo, ao concebermos a alfabetização como prática de significação do mundo, em que sentidos imprevisíveis são constrangidos e (res) significados numa tarefa que repete sem repetir, não acreditamos que a ideia de tentativa de unicidade — de métodos, metodologias e formas de entender e compreender a aprendizagem da leitura e escrita — que permeia as políticas mais recentes seja possível.

Referências

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

AXER, Bonnie; DIAS, Jade Juliane; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Políticas Curriculares para a alfabetização atravessadas pelos fios do tempo. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (Org.). *Políticas curriculares, alfabetização e infância: por outras passagens*. Curitiba: CVR, 2021. p. 81-100.

BAKHTIN, Mikhail (VOLÓCHINOV, Valentin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BHABHA, Homi Kharshedji. A questão do “Outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). *Pós-modernidade e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 177-203.

BHABHA, Homi Kharshedji. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. [Entrevista cedida a] Jonathan Rutherford. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, DF, v. 24, p. 34-41, 1996. <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat24.pdf>

BHABHA, Homi Kharshedji. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual do pacto: pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece*. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: linha de base*. Brasília: MEC, 2015. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização/ Secretaria de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019a. http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 157, n. 70-A, p. 15-17, 11 abr. 2019b. Edição extra. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm

BRASIL. Ministério da Educação. *Compromisso nacional criança alfabetizada*. Brasília: MEC, 2023a. <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/cartilha.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Governo Federal lança Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Ministério da Educação, Brasília, 12 jun. 2023b. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/governo-federal-lanca-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>

BRASIL. Ministério da Educação. *PNE em movimento*. Brasília: MEC, 2023c. https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-72.

CRUZ, Ivan. *Cabo de Guerra*. [s.d.] <https://acrilex.com.br/portfolio-item/ivan-cruz/>

CRUZ, Ivan. *Várias Brincadeiras*. [s.d.] <https://acrilex.com.br/portfolio-item/ivan-cruz/>

DIAS, Jade. *Base Nacional Comum Curricular: discutindo sentidos de leitura e escrita na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. *Do direito à educação aos direitos de aprendizagem: a escola sub judice*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri; SANTOS, Andréa Pessôa. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. In: GOULART, Cecília Maria Aldigueri; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (org.). *A Alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 99-112.

LIMA, Ana; CATELLI JÚNIOR, Roberto (Coord.). *Indicador de alfabetismo funcional: INAF Brasil 2018: resultados preliminares*. INAF, São Paulo, 2018. <http://bdae.org.br/jspui/handle/123456789/3164>

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>

MACEDO, Elizabeth. *Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação*. *E-curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, v. 3, n. 5, 2009. <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509>

NASCIMENTO, Luciano. Alfabetização de crianças ainda é desafio para o Brasil. *Agência Brasil*, Brasília, 8 set. 2023. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-09/alfabetizacao-de-criancas-ainda-e-desafio-para-o-brasil>

SANTOS, Emily. Número de crianças que não aprenderam a ler e escrever chega a 2,4 milhões e aumenta mais de 65% na pandemia, diz ONG. *G1*, Rio de Janeiro, 8 fev. 2022.

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/08/numero-de-criancas-que-nao-aprenderam-a-ler-e-escrever-aumenta-na-pandemia-aponta-levantamento.ghtml>

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília Maria Aldigueri; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (Org.). *A Alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-46.

TOME. Adesão ao Programa Criança Alfabetizada. *São Luís do Curu (Cidade)*, São Luís do Curu, 16 jun. 2023. <https://www.saoluisdocuru.ce.gov.br/informa.php?id=137>

BONNIE AXER

Doutora em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; Professora, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

JADE JULIANA DIAS

Doutoranda em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; Professora, Prefeitura do Rio de Janeiro (SME/RJ); Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

ROSALVA DE CÁSSIA RITA DRUMMOND

Doutora em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; Professora, Universidade Estácio de Sá (UNESA) e Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

Autor 2 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

Autor 3 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

APOIO/FINANCIAMENTO

FAPERJ, CAPES, UERJ

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

AXER, Bonnie; DIAS, Jade Juliane; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Alfabetização e cultura: por possibilidades outras de significação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e93101, 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.93101>

O presente artigo foi revisado por Vanusa Maria de Melo. Após ter sido diagramado foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Recebido: 22/10/2023

Aprovado: 07/05/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

