



POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO:

disputas pelo controle da formação para padronizar a docência

Marize Peixoto da Silva Figueiredo¹

RESUMO

Orientado por perspectivas pós-estruturais de currículo (Lopes, 2016; 2018a; 2018b; Macedo, 2011; 2012) e pela Teoria Política do Discurso (Laclau, 2000), o artigo tenciona problematizar a hegemonia de um discurso que significa as propostas curriculares de formação de professores como garantia da produção curricular docente em alfabetização. Tem como foco a Política Nacional de Alfabetização – PNA (Brasil, 2019b; 2019c), compartilhando uma interpretação das condições de possibilidade de sedimentação de um discurso (Laclau, 2000) que atribui à falta do conhecimento do professor – no caso da PNA, das evidências científicas produzidas pela ciência cognitiva da leitura – a totalidade dos problemas de aprendizagem em alfabetização expressos nos resultados das avaliações nacionais. Problematiza uma formação discursiva que coloca em relações transparentes a produção curricular docente, reduzida ao ensino, e os resultados de avaliação em alfabetização tomados como expressão de aprendizagem. O que se pretende é problematizar os sentidos endereçados por essa formação discursiva: à formação de professores, entendida como lugar de preenchimento dessa falta; ao professor, significado como principal agente da política curricular de alfabetização para alcance das demandas pela aprendizagem, pelo avanço da trajetória escolar e pela permanência na escola; à produção curricular docente em alfabetização, reduzida a lugar de ensino de um conhecimento para fazer aprender a ler e a escrever. O artigo traz algumas problematizações, compartilhando outras possibilidades de significar a produção curricular docente que são expulsas dessa formação discursiva.

Palavras-chave: Política Nacional de Alfabetização. Currículo. Formação de Professores.

NATIONAL LITERACY POLICY:

disputes over the control of training to standardize teaching

ABSTRACT

Guided by post-structural perspectives on curriculum (Lopes, 2016; 2018a; 2018b; Macedo, 2011, 2012) and the Political Theory of Discourse (Laclau, 2000), the article intends to problematize the hegemony of a discourse that signifies the curricular proposals for teacher training as a guarantee of teacher curricular production in literacy. It focuses on the National Literacy Policy - PNA (Brasil, 2019b; 2019c), sharing

¹ Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias; Grupo de Pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação; Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6182-0932>. E-mail: mpeixotofigueiredo@gmail.com

an interpretation of the conditions of possibility for the sedimentation of a discourse (Laclau, 2000), which attributes to the lack of teacher knowledge - in the case of the PNA, the scientific evidence produced by the cognitive science of reading - the totality of literacy learning problems expressed in the results of national assessments. It problematizes a discursive formation that places teachers' curricular production in a transparent relationship, reduced to teaching, and literacy assessment results taken as an expression of learning. Its aim is to problematize the meanings addressed by this discursive formation: to teacher training, seen as a place to fill this gap; to the teacher, seen as the main agent of the literacy curriculum policy in order to meet the demands for learning, for progress in school and for staying in school; to teacher curriculum production in literacy, reduced to a place for teaching knowledge in order to make children learn to read and write. The article raises some questions, sharing other possibilities of signifying teacher curricular production that are expelled from this discursive formation.

Keywords: National Literacy Policy. Curriculum. Teacher training.

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN:

disputas sobre el control de la formación para normalizar la enseñanza

RESUMEN

Guiado por las perspectivas postestructurales sobre el currículo (Lopes, 2016; 2018a; 2018b; Macedo, 2011, 2012) y la Teoría Política del Discurso (Laclau, 2000), el artículo pretende problematizar la hegemonía de un discurso que significa las propuestas curriculares de formación docente como garantía de la producción curricular docente en alfabetización. Se centra en la Política Nacional de Alfabetización - PNA (Brasil, 2019b; 2019c), compartiendo una interpretación de las condiciones de posibilidad para la sedimentación de un discurso (Laclau, 2000), que atribuye la totalidad de los problemas de aprendizaje de la lectoescritura expresados en los resultados de las evaluaciones nacionales a la falta de conocimiento docente - en el caso de la PNA, la evidencia científica producida por la ciencia cognitiva de la lectura. Problematiza una formación discursiva que pone en relación transparente la producción curricular de los docentes, reducida a la enseñanza, y los resultados de las evaluaciones de alfabetización tomados como expresión del aprendizaje. El objetivo es problematizar los significados abordados por esta formación discursiva: a la formación docente, vista como un lugar para llenar este vacío; al docente, visto como el principal agente de la política curricular de alfabetización para lograr las demandas de aprendizaje, progreso en la escuela y permanencia en la escuela; a la producción del currículo de alfabetización por parte de los docentes, reducida a un lugar de enseñanza de conocimientos para lograr que las personas aprendan a leer y escribir. El artículo aporta algunas problematizaciones, compartiendo otras posibilidades de significar la producción curricular docente que son expulsadas de esta formación discursiva.

Palabras clave: Política Nacional de Alfabetización. Plan de estudios. Formación docente.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a alfabetização tem alcançado centralidade nas políticas curriculares, endereçando sentidos para as políticas de formação de professores (Brasil, 2012; 2015; 2019c). Sua falta tem sido identificada como a causa do comprometimento do fluxo escolar dos estudantes desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio. Esse contexto tem mobilizado investimentos das políticas educacionais na formação continuada de professores que atuam nas redes públicas de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Tais políticas são constituídas com a promessa de definir, de uma vez por todas, os conhecimentos, habilidades e atitudes docentes necessários à superação do desafio de alfabetizar a totalidade das crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental (Figueiredo, 2020).

Apropriando-se da produção teórica do campo da Alfabetização e da Formação de Professores, os projetos curriculares para a formação continuada de professores se constituem como promessa de superação do analfabetismo absoluto e do analfabetismo funcional, oferecendo um novo professor, formado em bases racionais significadas como via para a constituição do professor ideal. A formação de professores se apresenta como possibilidade de preenchimento da falta de conhecimento docente em Alfabetização que afeta a qualidade da educação e produz prejuízos irreparáveis à sociedade brasileira, uma falta que é relacionada exclusivamente ao ensino, colocando o professor como principal agente da política curricular de alfabetização para o alcance das demandas pela aprendizagem, pelo avanço da trajetória escolar e pela permanência na escola.

Essa estrutura discursiva, que relaciona um perfil de professor, sua produção curricular contextual e a formação docente, tem sido identificada não somente nas políticas de alfabetização (Figueiredo, 2020), mas também em diferentes políticas curriculares (Medeiros; Figueiredo, 2023; Figueiredo; Medeiros; Resende, 2024). Essa articulação discursiva tem potencializado a busca por uma racionalidade, um fundamento que oriente, de uma vez por todas, a formação de um perfil docente que garanta a alfabetização da

totalidade das crianças até oito anos de idade. Nesse contexto, as políticas curriculares vão disputar a significação do fundamento, o que deve ser o currículo de alfabetização para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita pela totalidade da população nessa faixa etária; e a formação de professores é significada como determinante dessa produção curricular docente em alfabetização, sendo entendida como o lugar de controle e de acesso ao perfil docente que se deseja. Seja na política curricular para a educação básica, seja na política curricular para a formação de professores, o conhecimento do professor assume centralidade no alcance da aprendizagem das crianças. Tal formação discursiva possibilita a significação do currículo da educação básica como fundamento do currículo da formação de professores, potencializando a significação da formação docente como espaço privilegiado de controle e da padronização da docência (Figueiredo; Medeiros; Resende, 2024).

Orientado por perspectivas pós-estruturais de currículo (Lopes, 2018a) e pela Teoria Política do Discurso (Laclau, 2000), este artigo identifica a hegemonia desse discurso, que relaciona de forma linear as propostas curriculares de formação de professores e a produção curricular docente na Política Nacional de Alfabetização – PNA (Brasil, 2019b; 2019c). Argumenta que as relações de significação que se estabelecem nessa formação discursiva são radicalmente contingenciais, possibilitadas por uma incompletude estrutural. Dessa forma, compartilha uma interpretação das condições de possibilidade de sedimentação desse discurso (Laclau, 2000) que coloca em relações transparentes a produção curricular docente, reduzida ao ensino, e os resultados de avaliação em alfabetização tomados como expressão de aprendizagem. O que se pretende é problematizar os sentidos endereçados por essa formação discursiva para a formação de professores no campo da Alfabetização, potencializando discursos de responsabilização dos professores por esses resultados e apontar para outras possibilidades de significar a produção curricular docente que são expulsas dessa formação discursiva.

O CONTEXTO DISCURSIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: A CENTRALIDADE DO ENSINO E DO CONHECIMENTO PARA A LEITURA E A ESCRITA

A Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019b; 2019c) se constitui como promessa de superação da falta de proficiência na leitura de mais da metade dos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental, revelada nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, afastando a ameaça à meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. A falta de “saber ler” ou a precariedade da leitura de “mais da metade dos alunos brasileiros” comprometem a trajetória escolar, o que se reflete em “altas taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão (Brasil, 2019c, p. 10-11). Além do analfabetismo absoluto, há ainda o analfabetismo funcional, que afeta “3 de 10 brasileiros entre 15 e 64 anos”, constatando-se que apenas 12% da população nessa faixa etária é proficiente, conseguindo “elaborar textos um pouco mais complexos (como mensagens, descrições, exposições e argumentações) e opinar acerca do estilo ou do posicionamento do autor” (Brasil, 2019c, p. 13).

No discurso da política, a falta de pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo é significada como o que bloqueia o desenvolvimento da capacidade de aprender, representando, assim, uma ameaça à garantia do direito constitucional de acesso de todos os cidadãos a uma educação de qualidade, bem como “[...] à formação básica do cidadão, [que] é objetivo do ensino fundamental” (Brasil, 2019c, p. 14). A centralidade que a aprendizagem assume nesse contexto discursivo potencializa as demandas pela mudança de concepção nas políticas voltadas à alfabetização, literacia e numeracia e por uma política de formação de professores alfabetizadores que acompanhe o progresso científico e metodológico no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita realizado nas últimas décadas do século XX.

Para afastar “[...] imprecisões e equívocos acerca da alfabetização”, a PNA se constitui discursivamente como “política de alfabetização de maior eficácia”, pois traz “[...] postulados comprovadamente eficazes [...] de outros

ramos do saber para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, como a ciência cognitiva da leitura” (Brasil, 2019c, p. 40-41). As evidências das ciências cognitivas, instituídas como o fundamento da alfabetização, são reduzidas ao ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização, definidos como “conceitos-chave”, nomeadamente “[...] consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita” (Brasil, 2019c, p. 40-41).

Chama a atenção uma estratégia retórica na luta pela constituição da hegemonia de uma política curricular, ao propor, com um Decreto Presidencial (Brasil, 2019b), “conceitos-chave” que assumem status de lei, de ordenamento do “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético”. Os “conceitos-chave” decretados gravitam em torno de uma significação particular de alfabetização que se constitui em resposta às “imprecisões e equívocos” que bloqueiam o ensino explícito e, conseqüentemente, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, a PNA se apresenta como dispositivo político capaz de preencher a falta de um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva” identificada na totalidade dos alunos, que lhes garanta a capacidade de saber ler e escrever “com autonomia, compreensão [...] precisão, velocidade e prosódia” (Brasil, 2019c, p. 40-41). Entendo que essa formação discursiva se constitui pela centralidade que a aprendizagem alcança na política, possibilitando a significação da docência como ensino dos conhecimentos da língua escrita a preencher a falta de aprendizagem expressa nos resultados de avaliações realizadas em âmbito nacional e internacional. Uma falta que é representada como ameaça ao provimento de “uma formação básica de qualidade a todos os cidadãos [...], consequência de uma realidade educacional que revela a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia” (Brasil, 2019c, p. 10), a qual as evidências científicas da ciência cognitiva são capazes de resolver de uma vez por todas.

A maioria dos países que melhoraram a alfabetização nas últimas décadas [fundamentou] suas políticas públicas nas evidências mais atuais das ciências cognitivas, em especial da ciência cognitiva da leitura (Academia Brasileira de Ciências, 2011). Essa área do conhecimento apresenta o conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e como é possível ensiná-las de modo mais eficaz (Snowling; Hulme, 2013) (Brasil, 2019c, p. 16).

A centralidade do ensino é identificada na recorrência desse significativo, com 165 menções ao longo do texto da PNA, por vezes qualificado pelos significantes “explícito”, “sistemático”, “organizado”. Chama a atenção que em 20 ocorrências o ensino seja tomado como “instrução fônica”.

O ensino do conhecimento fônico se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema, organizadas em sequência lógica) (Cardoso Martins; Corrêa, 2008). Assim, as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que aprendem sobre as letras e os sons. Portanto, a *instrução fônica* sistemática e explícita melhora significativamente o reconhecimento de palavras, a ortografia e a fluência em leitura oral (Mulder *et al.*, 2017; Cardoso-Martins; Batista, 2005) (Brasil, 2019c, p. 33, grifo meu).

7

A docência na etapa da alfabetização é reduzida ao ensino de “conceitos-chave”, à instrução fônica, em uma operação retórica, metonímica, própria da constituição de uma hegemonia discursiva. Nesse processo, uma particularidade – o ensino do conhecimento fônico – assume a função de representar a universalidade e de preencher uma plenitude ausente – a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Segundo Laclau (2000),

Este es el punto en el que la transferencia metonímica tiene lugar: tal como el oro tiene la doble función de ser su propio valor de uso y de encarnar la forma general del valor, así la particularidad concreta de una institución o fuerza social asume la función de representación de la universalidad como tal. Ahora bien, como hemos visto no hay nada imposible en esta operación — más aún, podemos afirmar que ella es inherente a todo proceso de construcción política. La dualidad implícita en todo espacio mítico implica que cualquier contenido concreto puede pasar también a expresar la forma misma de la plenitud — es decir, de la universalidad. El terreno de esa dualidad es un terreno indeciso en cualquiera de las dos direcciones (Laclau, 2000, p. 92).

Problematizo a centralidade do ensino do conhecimento fônico na política curricular para a alfabetização, entendendo, a partir de Macedo (2012), que a tomada desse conhecimento como categoria central do currículo da alfabetização acaba por reduzir a educação escolar ao ensino. Segunda a autora, a seleção prévia do conhecimento a ser ensinado tem se constituído um discurso hegemônico nas teorizações curriculares eficientistas e críticas de currículo, sendo objeto de disputa a definição, de uma vez por todas, do conhecimento necessário para o alcance da totalidade das demandas educacionais.

Entendo que essa centralidade do ensino do conhecimento fônico acaba por expulsar outras dimensões da produção curricular docente no campo da Alfabetização. Algumas delas temos a possibilidade de nomear, como as diferentes trajetórias culturais e as histórias de pertencimento, que escapam às normatividades curriculares centradas no conhecimento. Concordando com Macedo (2012), o ensino de conhecimentos da comunidade racional é sempre algo que produz exclusões, sendo preciso redefinir o currículo para além do conhecimento, retirando a centralidade do ensino e constituindo um currículo que se abra às manifestações da diferença. Em síntese: um currículo que possibilite recuperar sentidos excluídos da produção curricular contextual que não estão diretamente associados ao objeto de conhecimento e ao ensino.

Problematizar a centralidade do conhecimento e do ensino na PNA não significa expulsar essa dimensão da produção curricular docente em alfabetização, tampouco preencher esse centro por outra dimensão, como as experiências culturais dos atores sociais colocados em relação nessa atividade ou mesmo seus interesses, afetos ou qualquer outro aspecto envolvido. Mas significa pensar o currículo como uma estrutura descentrada que é momentaneamente fixada em torno de um centro, mas que segue aberta a novas possibilidades de fixação de sentidos, seguindo sempre sendo sobredeterminada (Macedo, 2011). Entendidos como enunciações ambivalentes (*Ibid.*), textos curriculares articulam uma *dimensão pedagógica* ligada à tradição, a traços de sentidos partilhados; e uma *dimensão*

performática, em que a *différance* da linguagem impede a transparência ou o mimetismo do sentido. Possibilitam, assim, múltiplas significações, inviabilizando o controle total desses processos de significação radicalmente contextuais. Atravessados pela *différance* e pela iterabilidade do pedagógico, seus significados não são transparentes, sendo sempre negociados com o outro de forma agonística e incompleta, caracterizando-se, assim, por um hibridismo próprio da enunciação (Macedo, 2011).

A PNA reduz o currículo da alfabetização à noção de conhecimento comum, como identificado por Lopes (2018b) nas políticas curriculares de centralização curricular, relacionando a alfabetização à aprendizagem dos “conceitos-chave” cuja apropriação se constitui como garantia de aprovação do sujeito ao longo da trajetória escolar, de normalização dessa trajetória pela extinção do abandono e da evasão escolar. Dessa forma, a PNA realiza um detalhamento do que deve ser ensinado e aprendido, o que sugere uma suposição de que “[...] os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum” (Lopes, 2018b, p. 23). Concordando com Lopes (2018b), defende-se a contextualização radical do currículo, havendo sempre “inter-relações de sentidos” entre o currículo nacional e o currículo local, sem que haja a possibilidade de transferência de sentidos de um polo a outro. Pensada como discurso, a PNA tenciona saturar os processos de significação da alfabetização no nível local, em cada sala de aula, definindo, *a priori*, os “conceitos-chave” e, dessa forma, garantir a igualdade no alcance das metas de aprendizagem através dos “conceitos-chave” propostos. Como a abordagem discursiva é realizada pelo viés dos resultados de aprendizagem, o problema da alfabetização é significado como um problema de conhecimento e de ensino.

O discurso da PNA é uma decisão política que tenta produzir alguma estabilidade às práticas curriculares de alfabetização, um campo de conhecimento historicamente marcado pelo que Mortatti (2019) chama de “querela dos métodos”. Trata-se de um contexto de disputas pelo método de alfabetização capaz de fazer com que o processo de alfabetização se constitua algo intencional, planejado, ordenado e sistemático, porque

constituído de meios, procedimentos, instrumentos, estratégias e recursos que garantam o ensino e a consequente aprendizagem da leitura e da escrita das crianças na escola.

No Brasil, essa disputa por hegemonizar um modo de ensinar se apresenta, segundo a autora, desde a implementação do sistema de educação pública, com a criação da escola pública no final do século XIX, até o processo de redemocratização do país, no final do século XX, quando aconteceu a reorganização da educação pública. Ao longo desse período, os métodos de alfabetização alcançaram uma “visibilidade estratégica” no Brasil (mas não somente aqui), em um contexto discursivo em que a alfabetização vai se constituindo como objeto de crescente interesse de estudos e pesquisas sistemáticos; e de instituição de programas, orientações práticas e políticas públicas formuladas por diferentes esferas nacionais e por organismos internacionais com o intuito de dar mais sistematicidade e organicidade à alfabetização e à educação.

Com base nas contribuições de Mortatti (2019), é possível relacionar a PNA a esse contexto discursivo hegemônico, em que os métodos de alfabetização se constituíam como promessa de combate ao fracasso escolar. É possível também identificar que, pelo menos nos últimos 40 anos, as disputas em torno do ensino de alfabetização se intensificaram, articulando nessa disputa programas governamentais e políticas públicas que, apoiados em resultados de pesquisas científicas, tencionavam induzir mudanças nas práticas pedagógicas por meio da proposição de mudanças nas propostas curriculares de formação inicial de professores e na formação continuada de alfabetizadores, bem como na produção e distribuição de material didático para alunos nas escolas públicas e para os professores.

Nessa história, chama a atenção quase meio século de hegemonia da centralidade do ensino e de tentativas de resposta a essa falta, seja pelas pesquisas científicas, que orientam os investimentos públicos em programas e políticas de alfabetização para formação do perfil de professor e de docência que se espera alcançar, seja pela produção de material didático organizado para dar suporte ao ensino. Entendendo as políticas curriculares

em alfabetização como discurso, uma decisão política que tenta fechar a significação do que deve ser o professor alfabetizador e a produção curricular docente, defendendo que a centralidade do ensino dos conhecimentos em leitura e escrita é um sentido de alfabetização que assume centralidade na contingência, entre tantas outras possibilidades. A estabilização do ensino como centro da política de alfabetização é uma decisão política tomada na indecidibilidade (Lopes, 2016), na relação com uma negatividade – a falta de aprendizagem dos conhecimentos para ler e escrever até os oito anos de idade – como representação do que bloqueia as demandas educacionais de avanço dos estudantes na trajetória escolar e consequente permanência na escola. Uma decisão política que fecha os problemas da alfabetização em torno do ensino porque contingencialmente articulada a essa falta de aprendizagem dos conhecimentos para ler e escrever. Como alerta Lopes (2018b), a centralidade da aprendizagem nas políticas curriculares acaba por

ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas (Lopes, 2018b, p. 25).

Há muitos sentidos outros de produção curricular docente em alfabetização que ficam de fora desse sentido particular de currículo como ensino do conhecimento para produzir aprendizagem. Tenho defendido a dimensão radicalmente relacional do ser professor e da produção curricular docente (Figueiredo, 2020), sendo as relações entre o ensino/quem ensina e a aprendizagem/quem aprende não somente constituídas no conhecimento, mas atravessadas por diferentes discursos. A redução da alfabetização ao ensino dos conhecimentos para ler e escrever expulsa a complexidade e a radical contextualidade da produção curricular docente constituída na multidimensionalidade das relações curriculares em diferentes contextos. A produção curricular docente é espaço/tempo constituído em fluxos de significação da educação, do currículo e da escola na relação com as políticas curriculares, as tradições e as inovações em alfabetização, mas

também com diferentes culturas, afetos, trajetórias escolares, memórias, pertencimentos sociais discentes e docentes.

O CONTEXTO DISCURSIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: A DEMANDA PELA ALFABETIZAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS

Esse contexto discursivo da Política Nacional de Alfabetização – PNA, de centralidade do ensino do conhecimento para ler e escrever, é constituído na relação com a falta de um “[...] conceito claro e objetivo de alfabetização”, que se expressa no “uso da palavra alfabetização [...] de modo impreciso, resultando em confusão pedagógica e didática”, que a significação da “[...] alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (Brasil, 2019c, p. 17-18) tenta preencher. Essa formação discursiva endereça sentidos para a docência como lugar da falta: de conhecimento do professor sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e sobre os elementos essenciais para ensinar a ler e escrever; e de um ensino eficaz e exitoso. Uma falta que se expressa em resultados das avaliações de desempenho da educação básica realizadas nacional e internacionalmente, a ser preenchida com o conhecimento da alfabetização baseada em evidências científicas.

Não se trata aqui de demonizar ou mesmo expulsar as políticas de avaliação padronizada, mas de problematizar no discurso hegemônico as relações de transparência que se estabelecem entre o conhecimento que é trabalhado na produção curricular docente e os resultados de aprendizagem, expulsando da formação discursiva a dimensão radicalmente contextual do currículo. Tal discurso potencializa a fantasia de antecipação e de controle total da produção curricular docente mediante uma formação de professores em alfabetização baseada em evidências científicas como possibilidade de combate à imprecisão que tem caracterizado as práticas em alfabetização.

Nesse contexto discursivo, a alfabetização baseada em evidências científicas se constitui como promessa de combate à imprecisão do ensino para melhorar os indicadores educacionais e garantir a qualidade da educação para todos. Embora o significante “evidências científicas” seja

grafado no plural, é privilegiado na política o discurso da ciência cognitiva da leitura, expulsando da articulação discursiva toda a produção científica brasileira no campo educacional sobre a Alfabetização.

Desde 1980, muitos países têm adotado a perspectiva da *educação baseada em evidências científicas* (Davies, 1999; Gary; Pring, 2007) a fim de melhorar os indicadores educacionais e garantir a qualidade de educação para todos. De acordo com essa perspectiva, *as políticas e as práticas educacionais devem ser orientadas pelas melhores evidências em relação aos prováveis efeitos e aos resultados esperados*, exigindo que professores, gestores educacionais e pessoas envolvidas na educação consultem a literatura científica nacional e internacional para conhecer e avaliar o conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Ora, basear a alfabetização em evidências de pesquisas não é impor um método, mas propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas. Desse modo, *uma alfabetização baseada em evidências traz para o debate sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a visão da ciência, dados da realidade que já não podem ser ignorados nem omitidos*. Entre os ramos das ciências que mais contribuíram nas últimas décadas para a compreensão dos processos de leitura e de escrita está aquele que se convencionou chamar *ciência cognitiva da leitura* (Snowling; Hulme, 2013; Adams, 1990; Dehaene, 2011) (Brasil, 2019c, p. 20, grifos meus).

Não pretendo produzir aqui um movimento inverso no sentido de expulsar a ciência cognitiva da leitura ou qualquer outra possibilidade de produção do conhecimento que possibilite uma conversa potente com uma produção curricular contextual em alfabetização que, como já sinalizei, é atravessada pela complexidade e, assim, incapaz de ser pensada por uma ciência única.

No discurso da PNA, na relação com conceitos da ciência cognitiva da leitura, afirma-se que a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. Não se aprende a ler como se aprende a falar.

A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático, *evidência que afeta diretamente a pessoa que ensina*. Por isso os professores também estão entre os principais beneficiados desse ramo da ciência (Brasil, 2019c, p. 20, grifos meus).

Aqui chegamos à evidência que está diretamente relacionada ao professor, “a pessoa que ensina”: a produção curricular docente é significada como ensino explícito e sistemático das diferentes dimensões da leitura para alcançar as habilidades de bom leitor. A abordagem fônica se constitui como a mais eficaz para o ensino da leitura e da escrita, pois é uma abordagem

“[...]que recomenda o ensino sistemático e explícito das relações entre grafemas e fonemas” (Brasil, 2019c, p. 16).

Embora a PNA tenha sido proposta em 2019, o discurso da alfabetização baseada em evidências científicas já circulava no campo da discursividade desde 2003. Nesse ano foi publicada a 1ª edição do *Relatório do Grupo de Trabalho Alfabetização infantil: os novos caminhos* (Brasil, 2019c), apresentado no seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos, realizado no mesmo ano. É possível identificar a centralidade da aprendizagem da leitura e da escrita no texto de apresentação da 1ª edição, sendo ressaltado o “[...] gigantesco progresso nos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, bem como sobre os métodos de alfabetização”. Tal discurso alcança hegemonia na relação com um antagonismo a “[...] estudos sobre alfabetização [que] saíram do campo da *intuição, amadorismo e empirismo e da especulação teórica* para adquirir foros de ciência experimental”, apostando-se na “‘*ciência da leitura*’, que possui rigor e status acadêmico similar ao de outras ciências” (Brasil, 2019a, p. 7, grifos meus).

Os proponentes de abordagens conhecidas como *construtivismo, no Brasil (Whole Language, em países de língua inglesa), não se associam a nenhum método e sequer dão importância ao tema* – tendo em vista que sua abordagem do processo de ensinar a ler propõe o uso incidental do ensino da decodificação – o que é antitético com a ideia de método. Os PCNs, por exemplo, identificam-se com o que se denomina de método ideovisual, definido adiante (Brasil, 2019a, p. 71, grifos meus).

Esse relatório é publicado em mais duas edições: a 2ª edição, em 2007, e a 3ª edição, em 2019, esta última no mesmo ano de lançamento da PNA pelo Ministério da Educação.

Em todas as três edições desse relatório, é compartilhado um estudo encomendado por um grupo de trabalho da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados a um grupo de cientistas que atuavam em universidades brasileiras, europeias e americanas. Dos sete especialistas que participaram do Seminário Legislativo para apresentação do relatório do estudo, seis eram do campo da Psicologia, com produção de trabalhos

científicos voltados para questões de interesse da alfabetização, tais como: a aquisição de competências de leitura; reabilitação cognitiva em desenvolvimento e distúrbios de língua oral e escrita; metalinguagem e aquisição da escrita, da leitura; produção de materiais de ensino de leitura cientificamente testados; e livros para professores. O coordenador do Relatório era da área da pesquisa educacional, com foco em programas e métodos de alfabetização (Brasil, 2019a, p. 5-6).

Uma das conclusões do estudo apresentadas no relatório foi que as políticas e práticas de alfabetização das crianças no Brasil e os currículos de formação e de capacitação de professores alfabetizadores não acompanharam o progresso científico e metodológico no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita alcançado nas últimas décadas do século XX.

Em 2003, foi publicado no Brasil o relatório final *Alfabetização infantil: os novos caminhos*, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, reeditado em 2007. Nele um grupo de trabalho composto de eminentes cientistas, especialistas e pesquisadores apresentou conclusões importantes, sendo a principal delas a de que *as políticas e as práticas de alfabetização no país – incluindo a formação de professores alfabetizadores – não acompanharam o progresso científico e metodológico que, nas últimas décadas do século XX, ocorreu no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita* (Brasil, 2003; 2007) (Brasil, 2019c, p. 16, grifos meus).

Nesse estudo são apresentados: um estado da arte sobre alfabetização, privilegiando as contribuições da ciência cognitiva da leitura e as implicações pedagógicas decorrentes delas; as políticas de alfabetização na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos, com um estudo comparativo desses países com o Brasil; e a situação da alfabetização das crianças no Brasil, apontando conclusões e recomendações. Chama a atenção a própria estrutura do relatório, que apresenta a solução científica – a ciência cognitiva da leitura – para o problema da alfabetização; as experiências de países do Primeiro Mundo que adotam essa perspectiva de alfabetização; e os problemas da alfabetização das crianças brasileiras.

A reedição do relatório em 2007 teve como intuito retomar o debate sobre a alfabetização, trazendo notícias sobre o estado do debate a respeito

da alfabetização infantil em algumas assembleias legislativas; o aumento da preocupação com a questão da alfabetização; e a indicação da existência de alguma abertura para discussão e adoção de novas teorias e práticas de alfabetização por parte de municípios e estados brasileiros, além da constatação da ausência de espaço para a introdução de novas ideias sobre a alfabetização. E segue apontando alguns movimentos da sociedade política e da sociedade civil apresentados como justificativa para a reedição do relatório. São eles: a realização de debates em torno do relatório de 2003 por algumas assembleias legislativas; a percepção de que em municípios de alguns estados como Ceará, Maranhão e Sergipe estava havendo “uma significativa abertura para a discussão [da alfabetização] e [para a] adoção de novas teorias e práticas de alfabetização” (Brasil, 2019a, p. 9); e a percepção de maior preocupação por parte de alguns municípios com a questão da alfabetização infantil, “ainda que não [tivessem aberto] um espaço para a introdução de novas ideias” (*Ibid.*).

Ainda no texto de apresentação do relatório de 2007, identifico a articulação hegemônica que vinha se constituindo em torno do tema da alfabetização infantil, reunindo outras demandas de setores da sociedade civil, tais como:

- a defesa da “alfabetização das crianças na idade adequada, até os oito anos de idade” no manifesto do Todos pela Educação (*Ibid.*);

- o desenvolvimento de um teste para avaliar competências de avaliação, pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAED/UFJF, as mesmas competências consideradas essenciais pelo estudo encomendado aos especialistas e divulgado no Seminário Legislativo realizado em 2003;

- a criação em 2004 do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar pela Assembleia Legislativa daquele estado, tendo sido realizado um estudo com a finalidade de esclarecer a problemática do analfabetismo escolar, e um relatório final intitulado *Educação de qualidade começando pelo começo*, que aponta os componentes essenciais para a

alfabetização, culminando no desenvolvimento do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) daquele estado; e

- a criação de uma comissão multidisciplinar pela Academia Brasileira de Ciências com o objetivo de estudar o processo de aprendizagem infantil e fazer propostas para a melhoria da alfabetização no país.

Em 2011, esse estudo da Academia Brasileira de Ciências, realizado pelo grupo de estudos de aprendizagem infantil, foi publicado no documento *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. O grupo de estudos propõe uma “alfabetização adequada” logo nos primeiros anos de vida da criança (até os quatro anos de idade) para que as crianças tenham melhores condições de aprender, corroborando “a tese do relatório *Alfabetização infantil: os novos caminhos e [trazendo] novas evidências*” (Brasil, 2019c, p. 15). O estudo englobou três áreas distintas do processo de construção do conhecimento: a neurobiologia do desenvolvimento cognitivo; a economia do desenvolvimento cognitivo; e a aprendizagem da leitura e escrita. Aponta-se a relevância do estudo pelas “[...] baixas taxas de escolarização e desempenho medíocre nas avaliações” (Araújo, 2011, p. IX), concluindo-se que,

para corrigir as desigualdades educacionais e permitir um maior desenvolvimento econômico através da incorporação de um número maior de adolescentes em faixas mais elevadas de educação, é preciso fazer intervenções na fase mais precoce da criança (Araújo, 2011, p. IX).

Entendo que, desde 2003, esses movimentos da sociedade política, da sociedade civil e da comunidade científica se articularam em torno das evidências científicas da ciência cognitiva da leitura (uma demanda particular, dispersa no campo da discursividade) na relação com um inimigo comum: perspectivas teóricas em alfabetização que problematizaram a centralidade do método, nomeadamente o construtivismo em alfabetização. Dessa forma, constituem o contexto discursivo da Política Nacional de Alfabetização que se instituiu em 2019, possibilitando a sua hegemonização.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO FUNDAMENTO E INSTRUMENTO DE CONTROLE DA DOCÊNCIA

A centralidade do ensino do conhecimento fônico na Política Nacional de Alfabetização – PNA coloca o professor como “[...] figura central do ensino”, cuja formação inicial e continuada deve ter “[...] fundamento nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas” (Brasil, 2019c, p. 43).

O Programa Tempo de Aprender é considerado estratégico na operacionalização da PNA, visando “[...]melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil” (Brasil, 2020a, p. 1). Tem como seu primeiro eixo a formação continuada de profissionais de alfabetização, englobando professores alfabetizadores, de educação infantil e gestores das redes públicas de ensino. O material didático-pedagógico destinado aos professores do último ano da Educação Infantil e do 1º e 2º anos do ensino fundamental faz referência aos “componentes essenciais para a boa alfabetização das crianças”, de acordo com as evidências científicas apontadas pela ciência cognitiva da leitura (Brasil, 2021). Cada componente essencial tem por função desenvolver habilidades consideradas imprescindíveis para o sucesso da alfabetização.

No material da Política é possível identificar a centralidade que o ensino alcança na PNA, pois, além de apontar os conhecimentos de leitura e escrita a serem ensinados, apresenta ao professor as estratégias de ensino de cada componente essencial, oferecendo “[...] uma forma de ensinar um conteúdo” (Brasil, 2021, p. 17) como garantia de êxito da prática docente em alfabetização.

A dinâmica da estratégia é simples:

- primeiro o professor apresenta e demonstra o conteúdo;
- depois faz o mesmo processo junto com os alunos;
- então, em grupo, os alunos praticam sem auxílio do professor;
- por fim, é oferecida oportunidade para a prática individual (Brasil, 2021, p. 17).

Para cada estratégia de ensino, é sugerido o ano de escolaridade em que deve ser aplicada, sendo disponibilizado “o passo a passo” e um QR code que dá acesso a um vídeo demonstrativo em sala de aula e a recursos pedagógicos específicos (*Ibid.*).

O Curso Práticas de Alfabetização, que compõe o Programa, disponibiliza para os professores alfabetizadores e da pré-escola um material baseado em evidências científicas que possibilita aos professores o planejamento das aulas com mais efetividade. Com isso, tenciona-se fundamentar as ações docentes diárias em evidências científicas, oferecendo materiais didático-pedagógicos e formação continuada.

Para tanto concebeu-se um modelo inovador de curso: a partir da modelagem em sala de aula, os professores podem conferir formas interessantes de conduzir estratégias e de realizar as atividades com seus próprios alunos. Isso contribui para subsidiar os docentes com mais ferramentas pedagógicas, aumentando sua autonomia (Brasil, 2021, p. 13).

O foco da formação continuada é o ensino da alfabetização baseado em evidências científicas, devendo ser explícito e sistemático; ensino explícito, livre de ambiguidade, deixando claro para a criança o que se deseja ensinar; ensino sistemático, em que são ensinadas integralmente todas as partes do conteúdo, constituindo um todo coerente e articulado (Brasil, 2022).

Nessa proposta de formação continuada de professores no Programa Tempo de Aprender, a formação inicial de professores é significada como o lugar da falta de conhecimentos para o ensino explícito e sistemático requerido.

Daqueles que registraram ser estudantes de curso de ensino superior [que fizeram o curso], 97,8% declararam que seu curso é na área de Educação. Desses que cursam na área educacional, 97,4% declararam que os conteúdos do curso Formação Continuada em Práticas de Alfabetização supriram uma lacuna em sua formação inicial (Brasil, 2022, p. 59-60).

Entendo que as propostas de formação continuada no contexto da PNA operam com a perspectiva da homologia de processos para a performance do professor alfabetizador (Figueiredo; Medeiros; Resende, 2024), estabelecendo relações de semelhança entre os processos de aprendizagem do professor em formação e as aprendizagens das crianças. Os programas de formação continuada, ao tentar reproduzir as situações de ensino dos componentes essenciais em alfabetização e propor estratégias consideradas exitosas para fazer aprender, entendem a formação de professores como

espaço de aprendizagem de um saber que garanta um saber-fazer docente para a produção das aprendizagens esperadas na alfabetização.

Interpreto que a formação continuada proposta no contexto da PNA é relacionada à centralidade que o ensino alcança nessa política, tendo como foco a garantia da aprendizagem dos componentes essenciais da alfabetização baseada em evidências científicas. Nessa perspectiva, identifico na PNA o desejo de controle total dos processos de alfabetização em cada sala de aula, não só pelo projeto curricular de alfabetização que propõe, mas também pela via da formação continuada de professores. Opera-se com a pretensão de antecipar conteúdos e estratégias de ensino na formação de professores e, dessa forma, projetar a docência garantidora da alfabetização de todas as crianças. Há na Política o desejo de controlar a formação do professor e a produção curricular docente, uma demanda impossível, tendo em vista a dimensão radicalmente relacional da produção curricular docente que acontece entre sujeitos culturais, que significam a escola, a docência, a alfabetização, seja nos espaços de formação continuada de professores, seja nos espaços escolares de alfabetização.

A PNA opera com a possibilidade (impossível) de transparência entre a formação do professor alfabetizador, a qualidade da produção docente e a efetiva alfabetização expressa nos resultados das avaliações. Opera-se com a ideia de um currículo da formação de professores significado como artefato cultural capaz de controlar na totalidade certos sentidos de professor e de prática docente, não considerando os processos contingenciais na sua constituição. E, nesse sentido, a expectativa é de que a formação continuada garanta uma performance da alfabetização baseada em evidências científicas pelo professor alfabetizador. Entendo que, no discurso da PNA, a produção curricular docente é significada como passível de ser prevista, antecipada e controlada pelo currículo da alfabetização das crianças e pela formação continuada de professores. Tal discurso potencializa a responsabilização dos professores pelo seu trabalho, expulsando da docência a sua radical contextualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não desconsidero a importância social da alfabetização para o mundo contemporâneo, mas quero problematizar a fantasia de antecipação e de controle total do currículo produzido pelo professor alfabetizador por meio do currículo proposto para a alfabetização ou para a formação continuada de professores alfabetizadores. Afirmando isso por operar com a ideia de currículo como discurso, processos de significação que se constituem relacionadamente, em diferimentos constantes. Dessa forma, defendo a impossibilidade de definir, de uma vez por todas, um fundamento para a produção curricular docente na alfabetização.

A Política Nacional de Alfabetização – PNA, entendida como discurso, relaciona de forma transparente a identidade de professor a ser formada, o alcance de uma produção curricular docente projetada como garantia da alfabetização das crianças até oito anos de idade. Tal formação discursiva é potencializada pela centralidade do conhecimento na produção curricular docente, significado como fundamento do ensino e da aprendizagem. Argumento que essa formação discursiva expulsa a complexidade dessa produção curricular contextual que se constitui em processos relacionais que são incapazes de serem previstos e controlados na totalidade, incapazes de serem reduzidos a relações de ensino e aprendizagem, a relações com o conhecimento.

A PNA se institui como instrumento de erradicação do analfabetismo absoluto e funcional, promessa de normalização do fluxo da trajetória escolar dos estudantes, garantia de melhoria da qualidade da alfabetização por “fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas” (Brasil, 2019, p. 40). A ciência cognitiva da leitura é o nome da evidência científica, recomendando que “[...]a leitura deve ser objeto de um ensino explícito em suas diferentes dimensões” (Brasil, 2019, p. 28), expulsando da articulação discursiva outras produções científicas que têm contribuído para pensar a alfabetização. No discurso, a ciência cognitiva da leitura se apresenta como a solução para os problemas no ensino da leitura causados pela naturalização e pela espontaneidade com que a

aprendizagem da leitura e da escrita é vista pelas perspectivas construtivistas de alfabetização, que tiveram grande circulação e hegemonia nas propostas curriculares brasileiras. A alfabetização com base nas evidências científicas produzidas pela ciência cognitiva da leitura se apresenta como a solução para os problemas no ensino da leitura que bloqueiam a compreensão do princípio alfabético e das correspondências entre grafema e fonema, deixando a cargo dos alunos intuí-las.

O conhecimento da alfabetização baseada em evidências científicas se apresenta como condição para constituir uma docência que responda à totalidade das demandas na área da alfabetização, endereçando sentidos para o currículo e a formação continuada de professores alfabetizadores como instrumento de controle da docência. O professor alfabetizador é significado como sujeito da falta do conhecimento das evidências científicas em alfabetização para saber fazer aprender a ler e a escrever. Cabe à formação continuada de professores preencher essa falta com o conhecimento privilegiado para pensar as relações de ensino e aprendizagem no contexto de alfabetização.

Problematizo a hegemonia de um discurso de formação que coloca em relações transparentes o currículo, a formação de uma identidade docente aprioristicamente definida como garantidora da docência desejada. Tal formação discursiva expulsa da cadeia discursiva a complexidade de toda produção curricular contextual, constituída em processos relacionais imprevisíveis, incapazes de ser reduzidos a relações de ensino e aprendizagem ou a relações com o conhecimento. As noções de currículo como prática discursiva, como processos de significação que se constituem na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais, ajuda a pensar a produção das políticas de formação de professores em possibilidades outras, auxiliando na desestabilização da possibilidade de definir, de uma vez por todas, um fundamento, uma racionalidade capaz de explicar, prever e controlar na totalidade a produção curricular nas escolas pela formação docente. Toda docência é *espaçotempo* radicalmente relacional, atravessado por diferentes discursos – da formação, das políticas curriculares, das tradições e

inovações educacionais –, que se hibridizam e são ressignificados em resposta às demandas curriculares contextuais, na relação com as crianças, suas famílias, a comunidade escolar, os agentes educacionais outros, as diferentes instituições escolares, histórias e percursos individuais e coletivos, em contextos discursivos que sempre escapam à previsibilidade e ao cálculo. A produção curricular do professor alfabetizador se constitui na decisão razoável – não necessária –, em resposta aos diferimentos constantes que caracterizam os processos de significação do currículo.

Defendo, portanto, a impossibilidade de uma racionalidade única para a docência – seja a ciência cognitiva da leitura, a perspectiva do construtivismo, da *Whole Language* –, afirmando a potencialidade de uma formação de professores sempre aberta a apostas, a possibilidades outras de significação das produções curriculares contextuais em alfabetização, estas últimas sempre atravessadas pela complexidade e, assim, incapazes de serem pensadas por uma única dimensão da cultura.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. P. A. (coord.). **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, seção 1, Brasília, p. 22-23, 5 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Alfabetização infantil**: os novos caminhos. 3ª edição revista. Relatório do Seminário realizado pela Comissão de Educação e Cultura. Brasília: Congresso Nacional, 2019a.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/doi-e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC/Sealf, 2019c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf. Acesso em: 06 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 280.** Programa Tempo de Aprender. Brasília: Ministério da Educação, 19 fev. 2020a. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/portaria_280_19_02_2020_consolidada.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Continuada em Práticas de Alfabetização.** Brasília: MEC/Sealf, 2020b. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/informacoes>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas de Alfabetização:** Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias. Brasília: MEC/Sealf, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Programas e Ações:** 2019 a 2022. Brasília: MEC/Sealf, 2022. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/relatorio_sealf_2019_2022.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

FIGUEIREDO, M. P. S. Sentidos de professor nas políticas de formação continuada para a alfabetização: o contexto discursivo de sua emergência. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2020.

FIGUEIREDO, M. P. S.; MEDEIROS, C. A. O.; RESENDE, A. A. S. Produção de sentidos na BNCC e BNC-Formação: tentativas de controle via competências. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-25, 2024.

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo.** 2ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LOPES, A. C. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, 2016.

LOPES, A. C. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G. G. S. (org.). **A Teoria do Discurso na pesquisa em Educação.** Recife: Ed. UFPE, 2018a. p. 133-168.



LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, M. A. S. A.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018b.

MACEDO, E. Curriculum as enunciation (versão em português). *In*: PINAR, William F. (org.). **Curriculum studies in Brazil**: Intellectual histories, present circumstances. New York: Palgrave Macmillan, 2011. p. 1-21.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

MEDEIROS, C. A. O.; FIGUEIREDO, M. P. S. Política, currículo e formação docente: em torno das novas bases profissionais do saber-fazer. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 74, jul./set. 2023.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 7, n. 3, nov. 2019.

Recebido em: 25 de outubro de 2024
Aprovado em: 14 de novembro de 2024.
Publicado em: 02 de dezembro de 2024.

