

DISPOSITIVO DE ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS: GOVERNANDO CRIANÇAS E DOCENTES

MARIA CAROLINA DA SILVA CALDEIRA

Professora do Centro Pedagógico/UFMG. Professora do PPGE/FaE/UFMG. Doutora em Educação
ORCID - <http://orcid.org/0000-0003-0668-1989> Email - mariacarolinasilva@hotmail.com

RESUMO

Este artigo analisa três documentos curriculares recentes – os Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e o Caderno da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) – para compreender de que modo o *dispositivo de antecipação da alfabetização* opera nesses textos para produzir a criança alfabetizada. Com base em uma perspectiva foucaultiana, considero que um dispositivo se constitui de elementos diversos e tem como objetivo eliminar determinados riscos e governar dadas populações. O *dispositivo de antecipação da alfabetização* pretende governar crianças e docentes a fim de produzir uma criança que se alfabetize o quanto antes, eliminando os riscos que uma população analfabeta pode representar. Argumento que para justificar a antecipação da alfabetização como estratégia fundamental para a diminuição dos riscos que envolvem a população infantil, os três documentos curriculares utilizam a *expertise* e a argumentação em torno da ciência como técnica importante. Embora se utilizem de técnicas semelhantes, as definições de quem são os *experts* e qual ciência é a verdadeira variam nos documentos, gerando tensões e conflitos em torno de que conhecimentos e saberes são válidos no processo de alfabetização. Com base na análise de discurso de inspiração foucaultiana, mostro as condições de emergência para que essas verdades sejam afirmadas, bem como os conflitos que se estabelecem na demanda pelas posições de sujeito *criança alfabetizada* e *boa professora alfabetizadora*.

Palavras-chave: Alfabetização. Currículo. Base Nacional Comum Curricular.

LITERACY ANTICIPATION DEVICE AND CONTEMPORARY CURRICULUM POLICIES: GOVERNING CHILDREN AND TEACHERS

ABSTRACT

This article analyzes three recent curriculum documents the National Pact for Literacy Training at the Right Age Notebooks (BRASIL, 2012), The Common National Curriculum Base (BRASIL, 2018) and the National Literacy Policy Notebook (BRASIL, 2019) – to understand how the literacy anticipation device operates in these texts to produce the literate child. From a Foucaultian perspective, I consider that a device is constituted by several elements and aims to eliminate certain risks and to govern given populations. The literacy anticipation device intends to govern children and teachers in order to produce a literate child as soon as possible, eliminating the risks that an illiterate population may represent. I argue that in order to justify the anticipation of literacy as a fundamental strategy for reducing the risks to the child population, the three curriculum documents use expertise and reasoning around science as an important technique. Although similar techniques are used, the definitions of who the experts are and which science is the true vary in the documents, causing tensions and conflicts around which knowledge and knowledge are valid in the literacy process. Based on Foucaultian-inspired discourse analysis, I show the emergency conditions for these truths to be affirmed, as well as the conflicts that are established in the demand for the subject positions of *literate child* and *good literacy teacher*.

Key-Words: Literacy. Curriculum. Common National Curriculum Base.

DISPOSITIVO DE ANTICIPACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN Y POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÁNEAS: GOBIERNO DE NIÑOS Y MAESTROS

RESUMEN

Este artículo analiza tres documentos curriculares recientes: los Cuadernos de capacitación en alfabetización a la edad adecuada (BRASIL, 2012), la Base nacional común del plan de estudios (BRASIL, 2018) y el Cuaderno nacional de políticas de alfabetización (BRASIL, 2019) - comprender cómo funciona el dispositivo de anticipación de la alfabetización en estos textos para producir al niño alfabetizado. Desde una perspectiva foucaultiana, considero que un dispositivo está constituido por diversos elementos y tiene como objetivo eliminar ciertos riesgos y gobernar a determinadas poblaciones. El dispositivo de anticipación de la alfabetización está destinado a gobernar a los niños y los maestros a fin de producir un niño alfabetizado lo antes posible, eliminando los riesgos que puede plantear una población analfabeta. Sostengo que para justificar la anticipación de la alfabetización como una estrategia fundamental para reducir los riesgos para la población infantil, los tres documentos del plan de estudios utilizan la experiencia y el razonamiento en torno a la ciencia como una técnica importante. Aunque se utilizan técnicas similares, las definiciones de quiénes son los expertos y qué ciencia es la verdadera varían en los documentos, generando tensiones y conflictos en torno a los cuales el conocimiento y el conocimiento son válidos en el proceso de alfabetización. Basado en el análisis del discurso inspirado en Foucault, muestro las condiciones de emergencia para que estas verdades se afirmen, así como los conflictos que se establecen en la demanda de los puestos de niño alfabetizado y buen maestro de alfabetización.

Palabras clave: Alfabetización. Currículum. Base Curricular Nacional Común.

Introdução

As classes de ler e escrever, ao contrário, constituíram enorme sucesso. Já no outono quase todos os bichos estavam, uns mais, outros menos, alfabetizados. Os porcos já liam e escreviam muito bem. Os cachorros aprenderam a ler razoavelmente, porém se interessavam pela leitura de nada além dos Sete Mandamentos. Maricota, a cabra, lia um pouco melhor que os cachorros e costumava ler para os demais, à noite, os pedaços de jornal que achava no lixo. Benjamim sabia ler tão bem quanto os porcos, mas não exercia sua faculdade. Ao que sabia - costumava dizer -, nada havia que valesse a pena ler. Quitéria aprendeu todo o alfabeto, mas não conseguia juntar as letras. Sansão não foi capaz de ir além da letra D. Desenhava na areia, com a pata, as letras A, B, C, D, e ficava olhando, com as orelhas murchas, às vezes sacudindo o topete, tentando com todas as suas forças lembrar-se do que vinha depois, inutilmente. É verdade que em várias ocasiões aprendeu E, F, G, H, mas ao consegui-lo, descobria sempre que havia esquecido A, B, C e D. Afinal, decidiu contentar-se com as quatro primeiras letras e costumava escrevê-las uma ou duas vezes por dia, a fim de refrescar a memória. Mimososa recusou-se a aprender mais do que as seis letras que compunham seu nome. Formava-as, bem certinhas, com pedaços de ramos, enfeitava o conjunto com uma ou duas flores e ficava andando à volta, a admirá-las. Nenhum dos outros animais da granja chegou além da letra A (ORWELL, 2000, versão para e-book)

Na fábula distópica “Revolução dos Bichos”, de George Orwell, quando os animais tomam posse da Granja dos Bichos, a única ação em que os dois líderes da Revolução concordam, e que rapidamente é aceita pelos demais animais, é a criação de “classes de ler e escrever”. Apesar das diferenças políticas e das habilidades diversas dos animais da fazenda, a crença acerca da importância da leitura e da escrita e de sua inefabilidade para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária é acatada como verdade. Os animais, com muito esforço, se dedicam a aprender e, rapidamente, estão todos mais ou menos alfabetizados. O que se entende por essa alfabetização é diverso e multifacetado, mas a ideia que move essas ações é a crença na centralidade da leitura e da escrita na sociedade.

Fato semelhante parece ocorrer em diferentes governos do Brasil que, apesar de todas as suas divergências, assinalam a importância de garantir a alfabetização de todos/as os/as brasileiros/as. Esse parece ser um mote comum a diversas políticas públicas, desde o estabelecimento do Império¹ até os dias atuais. Diferentes legislações têm apontado a importância de garantir a alfabetização de todos/as. O PNE 2014-2024, por exemplo, aponta como Meta 5 “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

Esses diferentes movimentos em busca da alfabetização articulam-se diretamente às questões curriculares. Afinal, a questão central que move a discussão sobre currículo refere-se à pergunta “qual conhecimento deve ser ensinado?” (SILVA, 2001, p. 14). Nas políticas de alfabetização, a definição sobre que saberes e conhecimentos são importantes e o modo como esse processo deve se efetuar são fundamentais. Dessa maneira, o sentido atribuído ao que conta como alfabetização, em que momentos do processo de escolarização ela deve acontecer e de que forma tal processo deve se organizar são questões essencialmente curriculares. Considero, assim, que diferentes materiais que se articulam em torno dessas temáticas constituem-se em políticas curriculares, na medida em que se articulam às questões principais desse campo, quais sejam: o que deve ser ensinado; que relações de poder se estabelecem nesse processo; que sujeitos objetiva-se produzir por meio desse currículo (CORAZZA; TADEU, 2003).

¹ A Primeira Lei de Ensino Elementar, decretada por Dom Pedro I em 15 de outubro de 1827, mandava “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio” (Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em 04 de novembro de 2019.)

Este artigo toma como objeto de estudo três documentos curriculares recentes: os Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012)², o item relativo ao ensino fundamental – anos iniciais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e o Caderno da Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019). O objetivo é analisar como opera nesses documentos o *dispositivo de antecipação de alfabetização*. Com base em uma perspectiva foucaultiana, considero que um dispositivo é um “conjunto de elementos heterogêneos” que dispõem os indivíduos em determinadas relações de poder-saber (FOUCAULT, 2000a, p. 244). O *dispositivo de antecipação da alfabetização* tem operado em diferentes âmbitos da educação brasileira no sentido de governar docentes e crianças para que a alfabetização se opere o quanto antes no processo de escolarização infantil. Governo pode ser definido como o ato de “conduzir condutas” (FOUCAULT, 1997), ou seja, “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, 244). O *dispositivo de antecipação da alfabetização* está presente nesses diferentes documentos para estruturar as ações que devem ser vivenciadas pelas crianças em processo de alfabetização e pelas/os docentes alfabetizadoras/es.

Do ponto de vista metodológico, este artigo utilizará elementos da análise de discurso de inspiração foucaultiana. O discurso para Foucault se constitui em um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2008, p. 122). Analisar discursos, nessa perspectiva, não significa analisar as falas e os ditos, mas compreender os elementos que fazem possível com que certas falas e certos ditos sejam reconhecidos como verdades e que tenham efeitos na produção de determinados saberes e objetos. A análise de discurso não é uma análise da língua, mas “uma interrogação sobre as condições de emergência de dispositivos discursivos que sustentam práticas” (REVEL, 2005, p. 38). Segundo Foucault (2000b p. 23), é importante compreender um determinado discurso não apenas pelo seu “termo final”, mas pelas forças que lutaram em diversos períodos

² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa foi uma política pública firmada entre o Governo Federal, Municípios e instituições de ensino superior, com o objetivo central de garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade. Para isso, ao longo de seus três anos de duração (2012 a 2015) foram realizadas ações em quatro eixos, a saber: Formação continuada presencial para os/as professores/as alfabetizadores/as; Materiais didáticos distribuídos para as escolas; Avaliações sistemáticas das crianças em processo de alfabetização; Gestão, mobilização e controle social. Durante os três anos de vigência do PNAIC, foram produzidos diferentes cadernos de formação para os/as docentes. Neste artigo, analiso apenas os cadernos produzidos no de 2012 (primeiro ano do Pacto), pois são os cadernos que tratam especificamente de Língua Portuguesa e Alfabetização. A temática aparece nos anos seguintes, mas não há mudanças significativas em relação ao que foi estabelecido no ano de 2012.

históricos para construir uma verdade. Pretendo, assim, demonstrar as condições que possibilitam a existência desse dispositivo e sua afirmação como verdade nesse tempo.

Argumento que, para justificar a antecipação da alfabetização como estratégia fundamental para a diminuição dos riscos que envolvem certa parcela da população infantil, os três documentos curriculares utilizam a *expertise* e a argumentação em torno da ciência como técnica importante. Na análise, é possível perceber um crescente movimento rumo à ciência cognitiva apresentada na atualidade como verdade inquestionável capaz de romper com os riscos do analfabetismo na sociedade brasileira. Nesse processo, ocorre uma gradual desvalorização de certos saberes e conhecimentos, sua substituição pela ciência cognitiva como única válida e pelas metodologias relativas à consciência fonológica como estratégia para produzir a alfabetização. Nesse processo, são demandadas e produzidas uma *professora alfabetizadora* e uma *criança alfabetizada* narradas a partir dessa verdade científica.

Para desenvolvimento desse argumento, este artigo está dividido em quatro partes, além desta introdução. Na primeira parte, discuto como o *dispositivo de antecipação da alfabetização* foi construído historicamente, além dos elementos teóricos que serão utilizados na análise aqui proposta. Na segunda parte, analiso a ideia de uma “idade certa” para alfabetizar e a construção do analfabetismo infantil como um risco que precisa ser medido e controlado. Mostro, também, como há uma progressiva antecipação na idade que se espera que a alfabetização se consolide nos três documentos analisados. Na terceira parte, analiso como a ciência cognitiva e as metodologias relacionadas à consciência fonológica vão eliminando outros saberes do processo de alfabetização para consolidar-se como verdade. Por fim, apresento as considerações finais para sistematizar como a *professora alfabetizadora* e a *criança alfabetizada* são produzidas nesses documentos.

Dispositivo, governo e risco: ferramentas analíticas para compreender a antecipação da alfabetização

O conceito de dispositivo emerge na teorização foucaultiana por volta dos anos 1970. Segundo Agamben (2005, p. 9) esse conceito passa a fazer parte dos estudos desenvolvidos por Foucault quando ele se dedica à discussão sobre o “governo dos homens”. Se antes os estudos foucaultianos se desdobravam em discussões acerca do discurso e do poder, o conceito de dispositivo servirá para unir esses elementos, mostrando a rede que se estabelece entre eles. Dispositivo pode ser definido como um conjunto de elementos heterogêneos, tais

como “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2000a, p. 244) que têm como objetivo central governar uma determinada população. Dreyfus e Rabinow (1995, p. 135) afirmam que o dispositivo diz respeito às “práticas elas mesmas, atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando”. Assim, para explicar como nas sociedades operava o governo, Foucault recorre a elementos múltiplos que envolvem o discursivo e o não discursivo. Esses elementos movimentam legislações, regulamentos, espaços e discussões de diferentes tipos, que produzem determinados modos de ser e de agir no mundo.

O governo é uma das estratégias por meio da qual as relações de poder se estabelecem e se atualizam no contexto social. Nas análises foucaultianas considera-se que “as relações de poder são, antes de tudo, produtivas” (FOUCAULT, 2000c, p. 236). O poder produz saber, pois “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 27). O poder também produz verdades e define possíveis campos de ação daqueles/as que se inserem nessas relações. Nesse sentido, o governo é o ato de condução de condutas (FOUCAULT, 1997), ou seja, ele se refere a uma “ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 243).

O *dispositivo de antecipação da alfabetização*, por sua vez, se refere a um conjunto de práticas, saberes, legislações, organizações espaciais e curriculares, discursos e proposições morais e acadêmicas que tem o objetivo central de governar as crianças para garantir que elas se alfabetizem o quanto antes. Essa demanda pela alfabetização pretende estruturar ações que devem ser vividas por crianças e professoras no âmbito escolar, a fim de evitar os riscos do analfabetismo. Esse dispositivo funciona para governar os/as professores/as e os/as alunos/as que ingressam no 1º ano do ensino fundamental e para garantir a plena alfabetização de todos/as o mais cedo possível, preferencialmente ainda no primeiro ano na rede pública de ensino³.

Por muito tempo no Brasil, a idade de sete anos foi considerada a adequada para o ingresso na escola de ensino fundamental e esse nível de ensino era, de modo geral, considerado responsável por garantir a alfabetização. Lourenço Filho, em livro sobre

³ Nas escolas da rede privada e mesmo em algumas escolas da rede pública esse dispositivo opera para produzir a alfabetização na educação infantil. Como veremos a seguir, a construção do primeiro ano como “idade para alfabetização” visa atingir, sobretudo, as crianças de camadas populares.

alfabetização⁴ publicado pela primeira vez em 1920, afirma que a “idade de sete anos é a da maioridade escolar, como a de vinte e um, a da maioridade civil” (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 23). O marco dos sete anos remete à “tradição hipocrática de se dividir a infância em três períodos: infância, do nascimento aos 7 anos; puerícia, dos 7 aos 12 anos para meninas, e dos 7 aos 14 para meninos, e adolescência, dos 12 ou 14 até os 21” (HEYWOOD, 2005, p. 26). Essa tradição está presente também no discurso do cristianismo, no qual a idade de sete anos “é considerada como passagem para a idade da razão e das primeiras responsabilidades, influenciando o ingresso nas escolas e atividades mais sistematizadas de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2012, p. 2).

Porém, gradualmente, foram se construindo condições para que a alfabetização (e também o ingresso no ensino fundamental)⁵ fosse iniciada antes dos sete anos. Caldeira e Paraíso (2016, p. 849) mostram que para antecipar esse processo “foi preciso articular um dispositivo de antecipação da alfabetização, cujas bases foram sendo construídas ao longo da história da educação brasileira”. As autoras apontam diferentes elementos que foram sendo amalgamados para produzir esse processo de antecipação, processo esse que se consolida nesse momento histórico com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular e da Política Nacional de Alfabetização. Neste artigo, considero que a ideia que dá base a esse dispositivo é a de que quanto antes a criança se alfabetizar, menores são os riscos do fracasso escolar e da consequente exclusão social.

A noção de risco vem sendo utilizada nos estudos sobre biopoder. Esse modo de compreender o poder refere-se à forma como ele atua não apenas sobre os indivíduos, mas sobre as populações, agindo em diferentes aspectos da vida, controlando-a e organizando-a. Na modernidade, “o poder político acabava de assumir a tarefa de gerir a vida” (FOUCAULT, 2006, p. 131). Nesse processo de gerenciamento da vida, é necessário classificar espaços e indivíduos, verificando se há certas características que podem ser problemáticas. Segundo Traversini (2003, p. 111) “com a invenção da noção de risco, passou-se a considerar que algumas ações podem ser realizadas para prevenir e evitar perigos e ameaças, obtendo uma sensação de domínio da insegurança e da incerteza”.

⁴ Trata-se do livro “Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita”. O Teste ABC consta de oito provas, sendo que cada prova vale de zero a três pontos, que visam a verificar as condições de maturidade de cada criança para iniciar o processo de alfabetização.

⁵ A 11.114/2005 tornou obrigatória a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental. Já a Lei 11.274/2006 ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos, com início a partir dos seis anos de idade.

Parece ser isso que ocorre com a operacionalização do dispositivo de antecipação de alfabetização nas políticas curriculares aqui analisadas. Visando atingir a estratégia maior de alfabetizar a todos/as, essas legislações utilizam diferentes técnicas e saberes para garantir que o processo de alfabetização aconteça. Se considerarmos que as estratégias são o modo como os “procedimentos para regular as capacidades das pessoas se ligam a objetivos morais, sociais ou políticos mais amplos” (ROSE, 2001, p. 40), parece haver uma série de investimentos – entre os quais a criação de políticas curriculares – para garantir a alfabetização das crianças, preferencialmente, aos seis anos de idade. Pretende-se, assim, diminuir os riscos de uma população não-alfabetizada, produzindo uma sensação social de segurança e de comprometimento com objetivos morais mais amplos.

Nesse processo, o currículo emerge como ferramenta fundamental, já que por meio dele é possível garantir efeitos duradouros na vida das pessoas. Considero o currículo como um espaço em que poder e saber se articulam, visando o controle de determinadas etapas da vida. Por meio do currículo, visa-se a produção de um determinado tipo de sujeito. No caso específico aqui analisado, considero que os três currículos visam a produção de uma criança que se alfabetize o quanto antes e que, por causa disso, não seja um risco à população brasileira.

A idade certa para alfabetizar

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. (BRASIL, 2012a, p. 7)

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. (BRASIL, 2018, p. 89)

Do ponto de vista operacional, alfabetizar é: no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura. (BRASIL, 2019, p. 18)

Sete anos separam a publicação do primeiro documento curricular aqui analisado (PNAIC) do último (PNA). Parece, porém, ter havido uma mudança expressiva no modo de

se referir à “idade certa” para a alfabetização nos três documentos. Nos Cadernos do PNAIC estabelece-se que a alfabetização deve ocorrer até os oito anos de idade. Na BNCC, coloca-se que essa alfabetização deve ocorrer aos sete anos de idade (ao final do 2º ano do ensino fundamental de 9 anos). Na PNA, estabelece-se o marco do 1º ano do ensino fundamental (portanto, aos seis anos) como o período para que as crianças consigam ler e escrever.

Embora haja uma explicitação gradual quanto ao primeiro ano como o momento em que deve acontecer a alfabetização, é perceptível que desde os cadernos de formação do PNAIC a ideia da centralidade do 1º ano para a alfabetização aparece. Ainda que se afirme que “três anos têm se mostrado um intervalo que favorece um trabalho pedagógico com menor tensão para docentes e para estudantes, considerando o princípio da progressão” (BRASIL, 2016a, p. 23), a ideia de que alguns conhecimentos, particularmente aqueles articulados ao que se denomina no PNAIC como o eixo da “Apropriação do sistema de escrita”, sejam consolidados desde o primeiro ano do ensino fundamental atravessa todo o documento. Afinal, essa política curricular trabalha com a ideia de que “garantir que todas as crianças que frequentam a escola se alfabetizem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental precisa ser, no contexto atual, uma prioridade da escola brasileira”. (BRASIL, 2016a, p. 25). Nesse sentido, é necessário garantir o ensino sistemático de certos saberes desde o primeiro ano e até mesmo na educação infantil.

Como apontado na introdução deste artigo, o dispositivo de antecipação da alfabetização não começa a operar apenas a partir do momento em que a PNA é aprovada e define de forma explícita o primeiro ano como o momento da alfabetização. Enunciações diversas foram produzidas no sentido de mobilizar um desejo e uma luta para que esse enunciado fosse afirmado como verdadeiro. Assim, a defesa pelo direito das crianças ao acesso à cultura escrita é uma das enunciações que é articulada para afirmar-se essa verdade. Fatores econômicos que motivaram a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos também foram acionados para que esse dispositivo se consolidasse. A constatação de que muitas redes de ensino já matriculavam as crianças de seis anos em “classes de alfabetização” também foi uma prática acionada para justificar a alfabetização aos seis anos (BRASIL, 2004). Um dos argumentos decisivos, porém, referia-se à ideia de que, com a entrada das crianças aos seis anos, “criam-se melhores condições para a alfabetização das crianças, sendo este considerado um dos problemas históricos da educação brasileira” (SANTOS; VIEIRA, 2006, p. 780). Com base nessas diferentes argumentações, o dispositivo

de antecipação da alfabetização passou a operar ostensivamente no primeiro ano do ensino fundamental.

Percebe-se, assim, a capilaridade das relações de poder, que vão perpassando diferentes esferas da vida e que se consolidam em forma de legislação. Não se trata de imposição, mas de um longo processo de construção de uma verdade, em que diferentes elementos são articulados. Como afirma Foucault (2000b, p. 12) “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. Ela nada tem de essencial, já que é construída peça por peça por diferentes mecanismos. A verdade contemporânea segundo a qual é necessário alfabetizar as crianças o quanto antes foi sendo assim construída, por meio de um processo longo⁶. As políticas curriculares aqui analisadas não se constituem no início desse processo. São, ao contrário, sua faceta mais visível, mas que resulta de toda essa construção capilar permeada pelo poder.

Segundo essas políticas curriculares, a alfabetização deve ser garantida o quanto antes para evitar os riscos do analfabetismo. Conforme a PNA “o analfabetismo nos dias atuais está claramente associado a condições adversas de vida, geralmente relacionadas à pobreza e geradoras de diferentes formas de vulnerabilidade sociais” (BRASIL, 2019, p. 10). Por essa razão, o objetivo central da Política Nacional de Alfabetização é “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2019, p. 7). Parece operar nesse documento a ideia de que “as pessoas são analfabetas, portanto, seu processo cognitivo é inferior, seu desenvolvimento econômico é prejudicado” (STREET, 2010, p. 36). Freire, em 1968, já mostrava os perigos de uma concepção de analfabetismo que o considerava como uma erva daninha a ser erradicada (FREIRE, 2001). O preconceito contra os/as analfabetos/as é uma realidade construída na sociedade brasileira por meio de diferentes estratégias.

Esse preconceito parece ser reatualizado na PNA que apresenta o analfabetismo como um risco para um grupo de crianças. Nesse sentido, justifica-se o dispositivo de antecipação da alfabetização a partir da ideia de que “a priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental é uma diretriz de implementação da PNA que beneficia sobretudo as crianças mais pobres” (BRASIL, 2019, p. 42). Essas crianças não dispõem do que é nomeado no

⁶ Caldeira e Paraíso (2016) mostram como esse dispositivo foi construído por meio de uma análise de diferentes elementos da história da alfabetização brasileira. Esses elementos incluem princípios que remetem à “querela dos métodos”, passam pelos estudos da psicogênese da língua escrita e do letramento e se consolidam na forma de legislação. Partindo da proposição das autoras, considero que os documentos curriculares aqui analisados são parte desse processo histórico e promovem pequenos deslocamentos (que produzem mudanças significativas) naquilo que já vinha sendo produzido historicamente.

documento como “literacia familiar”, ou seja, o “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (BRASIL, 2019, p. 51). Por não terem acesso às práticas da cultura escrita em suas famílias, essas crianças precisam da escola para evitar que permaneçam analfabetas.

As crianças pobres que podem não se alfabetizar são aqui entendidas como uma população. Para Foucault (2006, p. 31), a partir do século XVIII, “os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um ‘povo’, porém com uma ‘população’, com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias”. Trata-se, assim, de delimitar as características de um determinado grupo e, a partir delas, pensar em políticas gerais e em formas de exercer poder sobre eles/as. Como afirmam Traversini e Bello (2009, p. 144), “em uma comunidade pode haver indivíduos ou um grupo deles que não se enquadram nas características consideradas *de risco*”. Porém, para o exercício do poder sobre a população, tais diferenças pouco importam. O que vale, nesse momento é produzir “exercícios de gestão de riscos” (TRAVERSINI, BELLO, 2009, p. 144) que modelem essa população a uma meta pre-estabelecida.

No caso do dispositivo de antecipação da alfabetização, a estatística funciona como um mecanismo para mostrar os riscos que corremos como país caso a alfabetização não se consolide. A estatística é acionada também para estabelecer as metas para a população infantil que se quer governar. O saber estatístico opera em dois dos três documentos curriculares analisados. No PNAIC, são utilizadas evidências do SAEB, da Prova Brasil e do PISA. Já na PNA, os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do PISA e do Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional) são acionados por meio de percentuais e tabelas, a fim de evidenciar o quanto ainda temos “problemas” no campo da alfabetização, como se vê nas imagens a seguir.

FIGURA 1 – Dados sobre analfabetismo

**ANA | AVALIAÇÃO
NACIONAL DA
ALFABETIZAÇÃO**

54,73%

dos alunos em níveis insuficientes de leitura

33,95%

dos alunos em níveis insuficientes de escrita

54,46%

dos alunos em níveis insuficientes de matemática

Fonte: Inep

NÍVEIS DE ALFABETISMO NO BRASIL CONFORME O INAF (2001-2018)

Nível	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009	2011	2015	2018
Base	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	2002	2002
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: Inaf 2001-2018 (o critério de arredondamento das frações dos resultados permite percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados)

Fonte: Brasil (2019, p. 10 e 13)

A estatística é acionada como uma tecnologia para exercer poder sobre docentes e crianças. É para evitar que a insuficiência nos níveis de leitura se mantenha, para impedir que continuemos a ocupar o 59º lugar entre os países avaliados pelo Pisa e para resolver o problema dos “7,0 pontos percentuais [que ainda faltam] para a erradicação do analfabetismo absoluto” (BRASIL, 2019, p. 12) que esses dados são apresentados. Não por acaso eles estão logo no início desse documento. A apresentação de dados numéricos pretende dar um caráter de verdade incontestável à situação precária no que se refere à alfabetização que vivemos em nosso país, de acordo com esse documento, já que “os números permitem um planejamento administrativo” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 144), de determinadas situações. Eles fazem com que dados aspectos da “vida e de seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 2006, pp. 155-156). É necessário medir o desempenho das crianças e conduzir suas vidas de maneira a evitar que elas caiam no risco do analfabetismo a que sua baixa *literacia familiar* conduziria.

Diante de tal argumentação, torna-se quase impossível problematizar o dispositivo de antecipação da alfabetização, que vem para combater um risco que a infância corre, caso medidas específicas não sejam tomadas. A principal dessas medidas é garantir que as crianças se alfabetizam o quanto antes. Para isso, a ciência é acionada a fim de justificar as metodologias mais adequadas à alfabetização. Nesse processo, certos saberes são incluídos e excluídos do currículo de acordo com a definição que se tem de ciência para efetivar a

alfabetização de todos/as e de cada um/a preferencialmente aos seis anos de idade, como mostro a seguir.

Ciência e expertise para a produção da criança alfabetizada e da professora alfabetizadora

A **ciência cognitiva** da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. (BRASIL, 2019, p. 7, grifos do original)

Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fonográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica) (BRASIL, 2018, p. 91)

Na década de 1980, as práticas de alfabetização baseadas em métodos sintéticos e analíticos que culminavam na retenção, na 1ª série, de uma grande parcela da população que frequentava as redes públicas de ensino passaram a ser amplamente criticadas à luz de teorias construtivistas e interacionistas de ensino (em geral) e da língua (em particular). (BRASIL, 2012b, p. 16)

Diferentes conhecimentos são acionados nos três documentos curriculares aqui analisados para propagar a verdade segundo a qual a alfabetização deve ocorrer o quanto antes. Nos ditos dos Cadernos de Formação do PNAIC, é possível perceber uma variedade de saberes e conhecimentos de diversas áreas teóricas. Por se tratar de um material voltado à formação de professores/as, parece operar nele uma ideia divulgada em textos acadêmicos sobre o tema da formação do/a alfabetizador/a que argumentam que esse/a profissional deve “ter formação em sociolinguística; psicolinguística, fonologia [...], literatura infantil, gêneros textuais, teorias da leitura e diferentes estratégias exigidas por diferentes gêneros textuais” (SOARES, 2010, p. 10). Assim, elementos de diversas teorias estão presentes nesse material, que procura abordar uma variedade de temáticas no currículo de formação de professores/as. Cabe registrar, porém, que três perspectivas teóricas parecem ganhar centralidade: os estudos da perspectiva sociointeracionista, particularmente da psicogênese da língua escrita; os estudos sobre consciência fonológica; e as pesquisas sobre letramento. Essas bases também se

apresentam na BNCC, que reafirma a importância da sociolinguística, da perspectiva fonológica e dos estudos sobre letramento, como mostrado na epígrafe que abre este tópico. Na Base também se apresentam diferentes teorias e conceitos que embasam os objetivos de aprendizagem de cada série escolar dos anos iniciais do ensino fundamental.

Parece, todavia, haver um deslocamento no que se refere à PNA. Nela a palavra ciência é utilizada diretamente e há a vinculação explícita a um ramo acadêmico, nomeado de ciências cognitivas da leitura. Segundo o documento “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” (BRASIL, 2019, p. 16). O documento argumenta, ainda, que “a PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas” (BRASIL, 2019, p. 7). A PNA vincula-se, assim, à ciência, que se caracteriza como uma das principais formações discursivas de nossa época. Um conhecimento considerado científico tem menos chance de ser problematizado ou desconsiderado, já que a ciência faz parte do regime de verdade de nossos tempos (FOUCAULT, 2001d). Por se basear em determinados métodos, por realizar pesquisas e por afirmar ter comprovação, os conhecimentos científicos são atualmente considerados como verdades.

No PNAIC, a vinculação a pesquisas e estudos já se fazia. Assim, afirmava-se que os estudos da psicogênese da língua escrita eram importantes, pois as autoras Emilia Ferrero e Ana Teberosky “perceberam, por meio de pesquisas, que, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os alunos precisariam entender como esse sistema funciona” (BRASIL, 2012b, p. 16). De modo semelhante, mostra-se que “desde a década de 1970, pesquisas feitas em diversos países vêm demonstrando que existe uma relação entre o que se passou a chamar consciência fonológica e o aprendizado da escrita alfabética” (BRASIL, 2012c, p. 20). Não há, entretanto, uma única ciência considerada como legítima. O que se tem é uma variedade de estudos que mostram diferentes formas de compreender o processo de alfabetização.

Na PNA, porém, o que se tem é uma restrição às ciências cognitivas da leitura. Esse ramo do conhecimento passa a ser considerado o único válido para produzir a alfabetização infantil. Nesse processo, são acionados especialistas para explicar sobre o processo de alfabetização e sobre a melhor forma de alfabetizar. No Caderno da PNA há em quase todas

as páginas um “box” ao lado do texto principal, intitulado “o que dizem os especialistas”. Nesse “box”, são reforçados certos princípios, como se pode ver a seguir.

FIGURA 2 – “Box” com fala dos especialistas

O QUE DIZEM OS ESPECIALISTAS

“Como as crianças aprendem a ler e quais as melhores maneiras de ensiná-las não é simples questão de opinião. Os cientistas que estudam a instrução e aquisição da literacia realizaram pesquisas que dão respostas definitivas a essas perguntas e descartam opiniões incorretas. Suas descobertas revelam que os leitores iniciantes, para serem bem-sucedidos, devem aprender de início como funciona o sistema alfabético de escrita. Eles precisam aprender as formas, os sons e o nome das letras, como as letras representam sons separados nas palavras e como dividir as palavras faladas nos menores sons representados pelas letras.”

Linnea Ehri
Professora Emérita de Psicologia
Educativa da Universidade da Cidade
de Nova Iorque
Participou do National Reading Panel,
encomendado pelo Congresso dos
EUA para revisar pesquisas e identificar
métodos eficazes de ensino de leitura

Fonte: Brasil (2019, p. 17)

Especialistas brasileiros e internacionais são acionados para afirmar a centralidade da ciência cognitiva e para dizer como as crianças aprendem. No processo de governo, as autoridades têm fundamental importância, pois “cumpram a função no discurso de fazer diversas tentativas para agir sobre as ações dos outros, em nome de objetivos ligados à prosperidade nacional, produtividade, felicidade” (PARAÍSO, 2007, p. 187). Para se afirmar, “a autoridade da autoridade depende de uma presunção de saber positivo, de sabedoria e virtude, de experiência e julgamento prático” (ROSE, 2001, p. 39). Recorre-se, na escrita da PNA, à autoridade vinculada a certas instituições universitárias (em sua grande maioria internacionais e notadamente norte-americanas) e aos títulos acadêmicos como estratégia para mostrar a neutralidade e a superioridade desse saber.

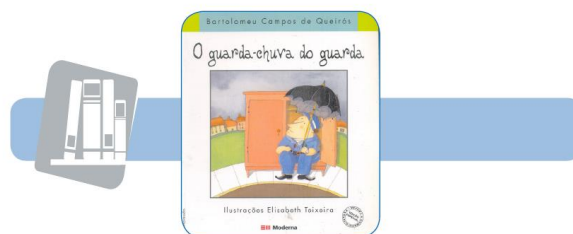
Parece operar aqui uma *expertise*, que tem se tornado fundamental nas práticas de governo. Isso ocorre “não porque os *experts* conspiram com o estado para iludir, controlar e condicionar os sujeitos” (ROSE, 1998, p. 42). Pelo contrário, o que eles fazem é agir sobre

nossas escolhas, desejos e condutas. Operam, assim, “não através da ameaça da violência ou do constrangimento físico, mas através da persuasão inerente às suas verdades, das ansiedades estimuladas por suas normas e das atrações exercidas pelas imagens da vida e do eu que ela nos oferece” (ROSE, 1998, p. 43). Afinal, que professor/a não sonha com uma criança alfabetizada? Que docente e/ou pesquisador/a ousa discordar da importância do acesso à cultura escrita para as crianças, sobretudo para as mais pobres? Quem não deseja garantias quanto aos modos como as crianças aprendem e o melhor meio de ensiná-las?

O recurso à expertise também aparecia nas políticas do PNAIC. Porém, ali parecia haver uma multiplicação de especialistas, pois “as formas de regulação, controle e governo da sociedade contemporânea não podem ser compreendidas sem uma descrição da proliferação e da ubiquidade de um sem-número de especialistas” (SILVA, 1998, p. 12). Assim, além das autoridades ditas científicas e/ou acadêmicas, os/as professores/as também eram convocados/as como autoridades nesse processo, como se pode ver nas duas imagens a seguir.

FIGURA 3 – Relato da prática de uma alfabetizadora

Como podemos observar, muitas são as possibilidades de utilizar esse recurso didático. A professora Cynthia Porto escolheu trabalhar com sua turma o livro “O guarda chuva do guarda” abaixo veremos o relato dessa aula.



Inicialmente, apresentei a obra, sinalizando as informações contidas na capa (título, nome do autor, ilustrador e editora). Logo após, fiz a leitura da sinopse do livro no intuito de antecipar algumas informações acerca do conteúdo do livro. Ao voltar para a capa do livro, chamei atenção para o título “O guarda-chuva do guarda” (projeto gráfico-colocar ícone do PNLN obras complementares), na tentativa de fazê-los perceber que a palavra GUARDA tinha sentido diferente. Alguns alunos, depois que explorei a gravura, logo disseram “tia tem o guarda-chuva e tem o guarda, o policial”. A conversa inicial foi gancho para relatar aos alunos que o livro fazia esse jogo com as palavras, mudando o sentido de uma mesma palavra nos poemas. Depois distribuí fotocópias dos poemas para a turma e solicitei a leitura silenciosa.

Fonte: Brasil (2012c, p. 34)

Utilizar-se da “autoridade de professoras esclarecidas e bem-sucedidas” (PARAÍSO, 2007, p. 196) para afirmar certas verdades parece ser algo presente nos Cadernos do PNAIC. Os relatos das professoras que contam como conduziram suas aulas e sua própria conduta como docentes são recorrentes nos cadernos, a fim de mostrar como é possível – mesmo em condições adversas – realizar aquilo que está presente nas propostas apresentadas. Cria-se um

sentimento de identificação com as demais alfabetizadoras, ao mesmo tempo em que se apresenta um determinado modelo de agir como mais adequado. Também são apresentados modelos de docentes que tinham práticas consideradas como menos adequadas e que se modificaram, garantindo, dessa forma, o sucesso na alfabetização.

Figura 4 – Relato de uma alfabetizadora

“Agora eu sei por que meus alunos não estão alfabetizados. Eu trabalho muito com leitura e produção de textos, mando desenhar, mas não realizo essas atividades de reflexão com as palavras. Agora vou fazer diferente.” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 262).

Fonte: Brasil (2012c, p. 20)

Modificar-se a si mesmo para garantir a alfabetização, governando-se de determinada maneira é o que se demanda. Cabe registrar que no excerto acima se unem duas autoridades: ao mesmo tempo, apresenta-se o resultado de uma pesquisa (da qual o trecho foi extraído) e a fala de uma docente que compreendeu os resultados do fracasso de seu trabalho e se propôs a se modificar. Um exercício sobre si mesmo é exigido dos/as docentes alfabetizadores/as nesse material.

Nesse excerto está presente também a demanda constante pela “reflexão com as palavras”, um saber que cada vez mais ganha forças no processo de alfabetização das crianças. Essa reflexão com as palavras aparece explicitamente nos Cadernos do PNAIC, quando se afirma que “para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos” (BRASIL, 2012b, p. 22). Para isso, afirma-se que são direitos de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização aprender a “Grafar corretamente palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V)” e “Grafar corretamente palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro” (BRASIL, 2012d, p. 29). De modo semelhante, ela aparece também na BNCC, na qual se afirma que para se alfabetizar é necessário “perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os

sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 90).

Embora não se ignore a importância de outros saberes (que se expressa até mesmo pela presença de seis eixos fundamentais no processo de alfabetização no PNAIC e de quatro “práticas de linguagem” na BNCC), há um crescente incentivo à presença de saberes relativos à consciência fonológica. Eles, porém, parecem se apoiar também em outros conhecimentos, como se pode ver a seguir:

a partir da perspectiva construtivista de alfabetização, inspirada em Ferreiro e Teberosky (1984), organizamos, com base em Leal (2004), alguns tipos de atividades que consideramos fundamentais para que os alunos avancem nos seus conhecimentos sobre as relações som-grafia em nossa língua (BRASIL, 2012d, p. 30)

A PNA opera uma importante mudança em relação ao que vinha se estabelecendo nas políticas anteriores. Se antes parecia haver uma proliferação de especialistas e de saberes, na PNA há a afirmação da ciência cognitiva como única forma de garantir a alfabetização. Nesse sentido, discussões relativas à psicogênese da língua escrita, aos estudos sobre letramento e às discussões sociolinguísticas – que apareciam nos outros dois documentos – são suprimidas na PNA, de maneira que a alfabetização passa a ser pensada sobretudo como um processo de aprendizagem de dois fatores fundamentais: “o conhecimento dos sons das letras e a consciência fonêmica, ou seja, a habilidade de identificar ou segmentar os pequenos segmentos sonoros que compõem as palavras que ouvimos ou falamos” (BRASIL, 2019, p. 33).

Parece haver, assim, um estreitamento do que se entende por alfabetização e dos saberes que devem constituir o currículo desse momento da escolarização. Se considerarmos que o processo de seleção de saberes para compor um currículo demanda sempre um determinado tipo de sujeito, importa analisar que posições de sujeito são demandadas nessas políticas curriculares. Esses currículos, embora tenham muitas semelhanças, demandam diferentes posições de sujeito *criança alfabetizada e professora alfabetizadora*, como mostro nas considerações finais deste trabalho.

Considerações finais

Doze vozes gritavam cheias de ódio e eram todas iguais. Não havia dúvida, agora, quanto ao que sucedera à fisionomia dos porcos. As criaturas de fora olhavam de um porco para um homem, de um homem para um porco e de um porco para um homem outra vez; mas já se tornara impossível distinguir quem era homem e quem era porco. (ORWELL, 2000, versão para e-book).

Ao final do livro “Revolução dos Bichos”, os porcos se unem de tal forma com os humanos que se torna impossível aos demais animais da granja distingui-los. Olha-se para um e para outro e os rostos se confundem. As fronteiras são borradas de tal forma que se perdem as marcas de cada um. Espero não ter sido isso que produzi com a escrita deste texto. Ao mostrar como opera nos três documentos curriculares um mesmo dispositivo, que tem como pano de fundo uma estratégia maior, não quero igualá-los e torna-los indistintos. Não é esse o objetivo de uma análise como a que se propôs aqui. Procurei mostrar como há pontos de semelhança, mas como há também pequenas diferenças que produzem grandes mudanças, sobretudo nos efeitos que se pretende produzir em termos de subjetivação.

Parece haver nos Cadernos do PNAIC, a produção de um/a professor/a alfabetizador/a que “precisa ser um mediador da aprendizagem e, para isso, necessita planejar boas situações didáticas, selecionando e/ou criando bons recursos didáticos” (BRASIL, 2012c, p. 20). Esse currículo também reconhece as crianças como sujeitos de direitos, que constroem suas hipóteses no processo de alfabetização. Já a BNCC e, sobretudo, a PNA parecem considerar a criança como alguém que “deve ser guiado gradualmente durante a aprendizagem dessas relações grafofonêmicas (BRASIL, 2019, p. 18). Pode-se, por dedução, pensar que o/a professor/a deve ser o guia nesse processo. Parece, todavia, que ele/a é mais alguém a ser guiado, por meio de diferentes estratégias que podem produzir a alfabetização, do que um guia em si mesmo. Como afirma um dos especialistas convidados a opinar no documento

Outras evidências, igualmente vigorosas, devem ser levadas em conta [...]: um currículo nacional claro e consistente; estratégias e materiais didáticos adequados ao nível dos professores; instrumentos adequados de avaliação; professores de elevado nível acadêmico devidamente preparados, supervisão escolar adequada e um rigoroso ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (BRASIL, 2019, p. 17).

O/a docente precisa de uma formação em “elevado” grau acadêmico. Precisa de supervisão escolar adequada. Necessita de um currículo claro e materiais adequados ao seu nível. Parece haver aqui uma condução também desse docente, que passa a ser quase que um operacionalizador de uma proposta maior, planejada e justificada com base na ciência cognitiva, a qual cabe a ele/a aplicar em sala de aula a fim de garantir o sucesso da

alfabetização e salvar as crianças (pobres) do risco do analfabetismo. Nesse sentido, é impossível desconsiderar que a PNA insere-se em um contexto de controle cada vez maior das práticas pedagógicas, controle esse que se expressa por políticas curriculares cada vez mais centralizadoras. Essa discussão, como aponta Macedo (2017, p. 209), também está presente na BNCC que é pensada como um mecanismo para controlar “a imprevisibilidade da ação docente”. Parece que as forças reacionárias que se uniram para a construção da BNCC também deixam suas marcas na PNA.

Analisar detidamente essas políticas constitui-se, assim, em aspecto importante para a pesquisa na área de currículo, alfabetização e formação de professores/as. Compreender os modos como os/as docentes e as crianças em processo de alfabetização têm lidado com tais políticas também se constitui em demanda urgente para a pesquisa. Se parece haver hoje uma estratégia operacionalizada pelo dispositivo de antecipação da alfabetização para envolver docentes e educandos/as em determinadas relações de poder, importa também compreender “as pequenas táticas locais e individuais” (FOUCAULT, 2006, p. 232) que vão sendo construídas nos currículos escolares para resistir e recriar essas políticas. Nesse processo, pode haver um “embaraçamento” dos significados, mas também criações e invenções que permitem ir além da homogeneização crescente que se pretende por meio de textos curriculares, que, por sua vez, se articulam à produção de materiais didáticos e às políticas de formação de professores. Compreender o que tem sido feito com esse grande investimento político sobre os corpos e almas de discentes e educadores é fundamental nesse momento histórico em que vivemos forças reacionárias em diferentes direções.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. **Outra travessia**. Ilha de Santa Catarina, n. 5, p. 9-16, 2º semestre de 2005.
- BRASIL. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do Programa**. Brasília: MEC/SEB, 2004.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: Caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012a.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Brasília: MEC, SEB, 2012b.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Dispositivo da antecipação da alfabetização: condições de emergência e seus contornos atuais. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 846-868, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00846.pdf>

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: TADEU, T; CORAZZA, S. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 35-57.

DREYFYS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000a. p. 243-276.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000b. p. 15-37.

FOUCAULT, Michel. Não ao sexo rei. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000c. p. 229-242

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. São Paulo: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFYS H. & RABINOW, P. **Michel Foucault**: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro, Forense, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

LOURENÇO FILHO, Manuel. **Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 13. ed. Brasília, DF: Inep, 2008.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular comum. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 38, p. 507-524, 2017.

OLIVEIRA, Sueli. O **ingresso no ensino fundamental com cinco anos**: direito à escolarização ou negação do direito à infância? 2012 (Ensaio). Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id694.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

ORWELL, George. **Revolução dos bichos**. São Paulo: Companhia dos bichos, 2000. (Versão para e-book).

PARAÍSO, Marlucy. **Currículo e mídia educativa brasileira**: poder, saber, subjetivação. Chapecó-SC: Editora Argos, 2007.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, 2001.

SANTOS, Lucíola. VIEIRA, Livia. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, T. T. **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 7-13.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Simplificar sem falsificar. **Guia da Alfabetização**. Educação (São Paulo), v. 1, p. 6-11, 2010.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 33-53.

BELLO, Samuel; TRAVERSINI, Clarice. Saber estatístico e sua curricularização para o governo de todos e de cada um. **Bolema. Boletim de Educação Matemática** (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 24, p. 855-871, 2011.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Programa **Alfabetização Solidária**: o governo de todos e de cada um. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de

Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

Recebido em: 07.11.2019

Aceito em: 05.12.2019