



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13614 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

**LETRAMENTO E LITERACIA EM POLÍTICAS CURRICULARES: CONCEITOS EM DISPUTA PARA FIXAÇÃO DE SENTIDOS NA ALFABETIZAÇÃO**

Maria Carolina da Silva Caldeira - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

Agência e/ou Instituição Financiadora: Não há

**LETRAMENTO E LITERACIA EM POLÍTICAS CURRICULARES: CONCEITOS EM DISPUTA PARA FIXAÇÃO DE SENTIDOS NA ALFABETIZAÇÃO**

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo analisar como duas políticas curriculares recentes voltadas para a alfabetização (a Base Nacional Comum Curricular – anos iniciais do Ensino Fundamental e a Política Nacional de Alfabetização) incorporaram o conceito de “letramento” e de “literacia” e as implicações que a escolha por um ou outro conceito tem na produção de sujeitos alfabetizados. Com base na análise de discurso de inspiração foucaultiana, procura-se mostrar as relações de poder-saber evidenciadas nessas políticas, que fizeram com que ora o conceito de letramento fosse utilizado, ora fosse substituído pelo conceito de literacia. A partir do conceito foucaultiano de posição de sujeito, argumenta-se que, ao associar-se ao conceito de letramento, as políticas curriculares – inseridas em uma lógica neoliberal – demandam um sujeito alfabetizado que usa a leitura e a escrita para a compreensão e problematização do mundo, em uma perspectiva nomeada como cidadã, enquanto a mobilização do conceito de literacia demanda um sujeito alfabetizado que usa a escrita e a leitura como uma técnica, voltada, sobretudo para o controle da infância pobre. Nesse sentido, o modo como “letramento” e “literacia” são mobilizados nas políticas pretende fixar determinados sentidos e significados para o que significa ser alfabetizado, explicitando as relações de poder presentes nos currículos e na sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Currículo, alfabetização, letramento, BNCC, PNA.

**Introdução**

A promulgação de políticas curriculares nacionais tem sido uma constante nos últimos anos na educação brasileira. Uma série de políticas que visam à fixação de sentidos em torno do que deve ser ensinado nas escolas foi instituída, trazendo diferentes conceitos, definindo o que e como os/as docentes devem ensinar, estabelecendo relações de poder e demarcando o modo como professores/as e estudantes devem ser. No âmbito da alfabetização, diferentes investimentos sobre o que se deve ensinar nacionalmente foram feitos. Neste trabalho, tomo como objeto de estudo duas políticas curriculares recentes voltadas para a alfabetização: a Base Nacional Comum Curricular (anos iniciais do Ensino Fundamental – BNCC), promulgada em 2018, e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), de 2019.

Entendo essas políticas curriculares como discursos que incorporam outros discursos e que articulam saberes, conhecimentos e práticas, permeadas por relações de poder. Com base na perspectiva foucaultiana, entendo o discurso como “campo de regularidade para diversas posições de subjetividade” (FOUCAULT, 1972, p. 61). Isso significa que, nos diferentes discursos, são disponibilizadas posições de sujeito com as quais os indivíduos podem ou não se identificar. Essas posições são criadas e hierarquizadas com base nas relações de poder-saber que perpassam os discursos. Nessa direção, do ponto de vista metodológico, ao realizar uma análise de discurso de inspiração foucaultiana da BNCC e da PNA, procurei estar atenta aos saberes articulados, às relações de poder que se estabelecem e às posições de sujeito demandadas.

Entendo que, entre essas duas políticas curriculares nacionais voltadas para a alfabetização, estabelece-se um conflito discursivo em torno dos conceitos de letramento e literacia. Esses dois conceitos são entendidos, neste trabalho, como saberes a partir dos quais se estabelecem relações de poder e que demandam posições de sujeito distintas. Assim, o objetivo é analisar como a BNCC e a PNA incorporaram o conceito de “letramento” e de “literacia”, respectivamente, e as implicações que a escolha por um ou outro conceito tem na produção de sujeitos alfabetizados. Com base na análise de discurso de inspiração foucaultiana, procura-se mostrar as relações de poder-saber evidenciadas nessas políticas, que fizeram com que ora o conceito de letramento estivesse presente, ora fosse substituído pelo conceito de literacia. Argumento que, ao associar-se ao conceito de letramento, as políticas curriculares – inseridas em uma lógica neoliberal – demandam um sujeito alfabetizado que usa a leitura e a escrita para a compreensão do mundo, em uma perspectiva nomeada como cidadã, enquanto a mobilização do conceito de literacia demanda um sujeito alfabetizado que usa a escrita e a leitura como uma técnica, voltada, sobretudo para o controle da infância pobre. Nesse sentido, as posições *criança cidadã* e *criança risco* estão em disputa nas políticas aqui analisadas.

**Letramento ou literacia: a *criança cidadã* e a *criança risco* nas políticas de alfabetização**

No campo dos estudos da alfabetização no Brasil, desde os anos de 1990, a discussão sobre o que são a alfabetização e o letramento aparece com bastante regularidade. Como afirma Soares (2004, p.7) “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. Uma vasta produção acadêmica foi constituída nos últimos 30 anos utilizando o conceito de letramento no Brasil. Nessa produção, embora se afirme que o conceito de letramento não é unívoco, ele pode ser definido como “a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas” (SOARES, 2004, p. 16). Na mesma direção, grande parte das políticas curriculares brasileiras voltadas para a alfabetização e formação de professoras alfabetizadoras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o Pró-Letramento (2005) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (2013), utilizavam o conceito de letramento em suas proposições.

Isso se mantém na BNCC, que afirma que “ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2018, pp. 67-68). O documento afirma se tratar, também, de uma continuidade em relação às políticas anteriores ao definir que “os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 71). Além disso, a BNCC estabelece que no Ensino Fundamental deve ocorrer o aprofundamento das práticas letradas em que a criança já estava inserida na Educação Infantil e na família.

Cabe registrar que a BNCC não define o que entende por letramento ou pelo plural, letramento(s). O documento, porém, afirma que a proposta “assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção” (BRASIL, 2018, p. 67). Há que se registrar, ainda, que o documento para o Ensino Fundamental faz uma distinção entre “letramento da letra e do impresso” e os “novos letramentos, essencialmente digitais”. Para os dois primeiros anos do ensino fundamental enfatiza-se que “a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2018, p. 89), porque “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2018, p. 63)

À semelhança do que ocorre na BNCC, a PNA também considera como uma de suas diretrizes “a priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2019, p. 52). Porém, diferentemente da BNCC, um dos procedimentos centrais da PNA é definir claramente os conceitos que a constituem. No que se refere à alfabetização, por exemplo, a Política considera que a palavra “é muitas vezes usada de modo impreciso, resultando confusão pedagógica e didática, dificuldade de diálogo entre as pessoas envolvidas na educação, além de desconhecimento para os pais” (BRASIL, 2019, p. 19). Para evitar que

isso ocorra, o documento recorre ao procedimento de poder de determinar o que são a alfabetização, a literacia (familiar e emergente), o analfabetismo (funcional e absoluto), a numeracia e a educação não formal. Nesse sentido, ela opera tentando fixar os significados em torno do que são esses diversos conceitos.

Além disso, a PNA faz uma defesa em torno do uso do conceito de literacia em detrimento do conceito de letramento. Para isso, o documento afirma que é “o termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e *illetterisme* do francês” (BRASIL, 2019, p. 21). Usá-lo seria, portanto, uma forma de se aproximar desses países, algo que é destacado como fundamental na PNA. A literacia é, então, definida como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados a leitura e a escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21). Ela pode vir em um nível bastante elementar (nomeado de literacia emergente), até “o mais avançado em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever, faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento” (BRASIL, 2019, p. 21). Considera-se que, desde a vivência familiar e na educação infantil “a literacia já começa a despontar na vida da criança, ainda em um nível rudimentar, mas fundamental para a alfabetização” (BRASIL, 2019, p. 22).

Esse último excerto permite perceber como na PNA há uma subordinação da literacia à alfabetização. Se na BNCC a alfabetização levará as crianças a níveis mais complexos de letramento, aqui a literacia é base sobre a qual a alfabetização deve se fundar. Parece haver uma disputa em torno do significado do que e como deve se dar o ensino da língua portuguesa na etapa de alfabetização. Na BNCC, o foco deve ser o trabalho com textos em seus contextos reais de uso. Na PNA, o foco deve ser no fonema para ensinar a codificar e decodificar. Com isso, a criança pode ser capaz de transmitir, adquirir e, talvez, produzir conhecimento.

Nas operações de poder realizadas nas duas políticas, é possível perceber proximidades e afastamentos, que evidenciam disputas discursivas em torno de como deve ser organizada a alfabetização. Nesse processo, a utilização dos conceitos de letramento ou literacia assume importância fundamental na definição das posições de sujeito demandadas. Ao manter a “tradição” já consolidada em políticas curriculares anteriores de usar o conceito de letramento(s), a BNCC demanda crianças que, ao seu apropriarem do sistema de escrita, façam uso autônomo da língua em diferentes contextos, tendo protagonismo na vida social. Nessa perspectiva, a posição de sujeito demandada para as crianças é aquela que faz uso social da leitura e da escrita de forma cidadã. Trata-se, porém, como já apontado em diferentes estudos curriculares, de uma cidadania forjada no contexto neoliberal. Neoliberalismo é entendido não apenas como um conjunto de políticas econômicas, mas como “uma racionalidade que dissemina o modelo do mercado para todos os domínios e atividades e configura o ser humano” (MACEDO; MILLER, 2022, p. 4). Assim, assumir a posição *criança cidadã* significa incorporar-se em uma lógica que individualiza os processos de alfabetização e letramento, já que a preocupação não é com mudança social, mas como uso e a produção que cada indivíduo pode e deve fazer da leitura e da escrita em seus contextos de

atuação.

Na PNA, por sua vez, a posição de sujeito demandada também se vincula ao neoliberalismo, particularmente à vertente que considera que todos/as “são potencialmente precários” (MACEDO; MILLER, 2022, p. 5). Assim, a posição de sujeito demandada por meio do uso do conceito de literacia é da *criança risco*. Nessa direção, “o êxito das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente vinculado ao ambiente familiar e às práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam com seus pais, familiares ou cuidadores” (BRASIL, 2019, p. 23), ou seja, à literacia familiar. Não ter acesso a ela, poderá abrir “um fosso de aprendizagem entre as crianças de famílias mais favorecidas e as crianças menos favorecidas” (BRASIL, 2019, p. 32). A PNA se apresenta como o meio pelo qual as crianças podem se alfabetizar, deixando de ser um risco ao país.

### **Considerações finais**

Por ser apenas uma das formas de compreender o mundo, o sistema de significação do currículo “disputa sentido com outras práticas discursivas” (PARAÍSO, 2002, p. 97). Nessa direção, “as pesquisas ancoradas numa perspectiva discursiva do currículo, a partir da qual o entendemos enquanto enunciação cultural em que múltiplos sentidos são incessantemente produzidos, nos permitem asseverar que o mesmo não se faz absoluto” (FRANGELLA, 2021, p. 52). Assim, embora esteja sempre permeado pelas relações de poder que atravessam os discursos, uma política curricular nunca será aplicada plenamente, sendo sempre possível criar a partir delas.

Todavia, ao se estabelecer um currículo nacional, busca-se estancar as possibilidades de escape e de criação curriculares, fixando sentidos e demandando posições de sujeito estáveis para aqueles/as aos quais a política se destina. Foi possível observar isso na análise da BNCC e da PNA. Particularmente nessa última, a tentativa de fixar o que se entende por cada um dos conceitos vinculado ao campo da alfabetização, tem o claro objetivo de definir como crianças e docentes devem se conduzir nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, problematizar as posições de sujeito disponibilizadas para as crianças, bem como o modo como os conceitos são significados é em um importante elemento para a pesquisa, não apenas com o objetivo de evidenciar as tentativas de fechamento, mas com vistas a produzir fissuras, brechas e espaços nos quais as criações curriculares possam ocorrer.

### **REFERÊNCIAS**

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

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

FOUCAULT, Michel **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FRANGELLA, Rita de Cássia. Currículo, infância e alfabetização para além dos determinismos. *In: FRANGELLA, Rita de Cássia (org.). Políticas curriculares, alfabetização e infância: por outras paragens*. Curitiba: CRV, 2021c, p. 47-60.

MACEDO, Elizabeth; MILLER, Janet L. Por um currículo “outro”: autonomia e relacionalidade. *Currículo sem fronteiras*. v. 22: e1153, 2022. p. 1-17

PARAÍSO, Marlucy. **Currículo e mídia educativa**: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar. 2002. 303f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2002.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, 2004, p. 5-17.