

## DOSSIÊ

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

### Letramento/s em Políticas Curriculares de Alfabetização: sentidos em disputa

#### *Literacy/Literacies in Curricular Literacy Policies: meanings in dispute*

Andréia Mello Rangel<sup>a</sup>

profandreamello@gmail.com

#### RESUMO

Este artigo objetiva mobilizar o campo das políticas curriculares de alfabetização na tentativa de destacar articulações discursivas que produzem sentidos sobre letramento/s. Neste percurso, realço sentidos, especialmente, na Política Nacional de Alfabetização (PNA). Apoiada em uma perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional, localizo letramentos na ordem do rastro, em uma lógica não essencialista, a fim de operar com a disseminação de sentidos que tensiona o campo discursivo sem a pretensão de superar essa tensão. Afasto-me de concepções clássicas de currículo como um guia para a prática, como orientações produzidas por especialistas e implementadas por professores. Admito uma compreensão de políticas curriculares como política de significação que opera por traduções. Argumento, com base na espectrologia derridiana, que o acesso pleno ao outro (ou a alguma coisa) é da ordem do impossível e que, ao assumir a impossibilidade de acessar *as coisas mesmas*, somos provocados a responder considerando *letramentos outros* – talvez possíveis de serem significados, contingentemente, como leitura, escrita, imagens, sons, oralidade, gestos, expressões – letramentos-processo discursivo, em que não há precisão e garantias, apenas indecidibilidades que nos demandam responsabilidades como uma postura ético-política da filosofia do por vir.

*Palavras-chave:* Política Curricular. Letramentos. Alfabetização. Espectrologia.

#### ABSTRACT

This article aims to mobilize the field of curricular literacy policies in an attempt to highlight discursive articulations that produce meanings about literacies. In this path, I highlight significances especially in the National Literacy Policy. Based on a post-structural and post-foundational perspective, I localize literacies in traces, in a non-essentialist logic, to operate with the dissemination of meanings that tensions the discursive field without the pretension to overcome such tension. I move away from classical conceptions of curriculum as a guide to practice, as guidelines produced by experts and implemented by teachers. I consider an understanding of curricular policies as a policy of significances that operates by translations. I defend, based on Derrida's spectrology, that full access to the other (or to something) is impossible and, by assuming the impossibility of accessing the things themselves, we are provoked to respond considering other literacies - perhaps possible to be meant, contingently, such as reading, writing, images, sounds, orality, gestures, expressions – discursive process-literacies, in which there is no accuracy or guarantees, merely undecidabilities that demand responsibilities as an ethical-political stance of the philosophy of the coming.

*Keywords:* Curricular Policy. Literacies. Literacy. Spectrology.

<sup>a</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

## Introdução

Nos anos 1980, emerge, no contexto das políticas curriculares de alfabetização no Brasil, o conceito de letramento. Embora a discussão sobre letramento/s encontre espaço em outras áreas das ciências humanas, é nos estudos da linguagem e da educação que sua repercussão é maior. Desse modo, aciono discussões relacionadas a letramento/s nesses campos, para iniciar o desenvolvimento do que defendo neste artigo: sentidos sobre letramento/s que intentam destacar algo que *lhe* seja inerente circulem no social e são realçados pelo campo e por políticas curriculares. Argumento que isso possibilita o entendimento de letramento/s como algo reificado, possível de ser adquirido via escolarização, com cálculos e garantias.

Para iniciar esta conversa, remeto-me às ideias de Magda Soares (2020a), muito difundidas no Brasil. Para a autora, a alfabetização é o estado ou a condição do indivíduo que dispõe da tecnologia do ler e do escrever e o letramento é o estado ou a condição do grupo social ou do indivíduo que se apropria das práticas sociais da leitura e da escrita. Em uma tentativa de garantir a especificidade do que seria alfabetização e do que seria letramento – ao mesmo tempo em que defende uma convergência entre esses conceitos, de modo que um caminhe em direção ao outro – Soares (2020a) argumenta a favor da ideia de “alfabetizar letrando”, pois, para a pesquisadora, dissociar a alfabetização do letramento seria um equívoco, visto que o processo de alfabetização deveria se desenvolver por meio de práticas sociais de leitura e de escrita.

A autora sustenta que o letramento é possível de ser ensinado – posso letrar alguém – e ao discutir os variados níveis de letramento, indica que considera relevante o processo de alfabetização para determinar os níveis de letramento. Em suas discussões, a pesquisadora informa que, no Brasil, os conceitos de alfabetização e de letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem. Segundo Soares (2004, p. 7), “esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica”.

Numa tentativa de fortalecer a defesa da indissociabilidade entre alfabetização e letramento e de fixar um sentido para essa inseparabilidade, a pesquisadora cria o significante “alfalettrar”, que significa como uma “ação educativa”. A partir da experiência de um município brasileiro, ela desenvolve uma discussão que tem como foco entender como a criança aprende e, também, pensar a alfabetização como um campo de conhecimentos e não apenas como um sistema alfabético escrito (Soares, 2020b).

Afirmando que há percepções em disputa no campo do/s letramento/s, a proposta dos *New Literacy Studies* emerge como um contraponto aos antigos estudos sobre letramento, apresentando uma concepção diversa, com o intuito de contribuir com abordagens teórico-metodológicas a respeito do uso da escrita e com políticas de alfabetização. Para Brian Street (1984) – um dos principais propagadores do campo – havia uma percepção de que a discussão epistemológica sobre a escrita estava inscrita em bases hierarquizantes e na divisão entre letrados e iletrados.

Buscando superar a visão hierarquizante do letramento, as proposições do *New Literacy Studies* assumem uma abordagem sociocultural da linguagem e do letramento (Heath, 1983; Street,

1984, 2001, 2014; Barton; Hamilton, 1998; Kleiman, 1995; Gee, 2000). Designada, no Brasil, como Novos Estudos de Letramento (NEL), a proposta apresenta uma discussão em que as práticas de uso da escrita são consideradas múltiplas, plurais, heterogêneas e vinculadas às relações de poder das sociedades. A expressão letramentos sociais (Street, 1984) ganha destaque na tentativa de estabilizar um sentido para letramentos. O significante prática torna-se especialmente relevante para essa perspectiva, uma vez que é significado como a possibilidade de se pensar sobre a escrita considerando a interação social e não apenas a habilidade individual (Gee, 2000). Desse modo, letramentos (no plural) tende a ganhar espaço, no sentido de destacar a visão etnográfica ressaltada a partir dos NEL, na qual conhecimentos são tidos como situados interacionalmente e não como habilidades neutras que partem de um centro único e fundante.

No Brasil, Angela Kleiman (1995) retoma as pesquisas de Heath e Street mencionadas, destacando que essas investigações discutiram as condições de uso da escrita salientando, sobretudo, as práticas de letramento de grupos minoritários. A autora entende letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p.18-19).

Em relação às políticas curriculares para a formação de professoras alfabetizadoras, o termo letramento ganha destaque principalmente no Programa Pró-Letramento, lançado em 2005, que constituiu um curso de formação continuada para alfabetizadores, com foco em Português e em Matemática. No fascículo 1 do material do Pró-Letramento, intitulado “Capacidades linguísticas: Alfabetização e Letramento” (Brasil, 2008), no trecho específico para letramento/s, este é tratado a partir de um referencial que o considera um fenômeno absoluto, possível de ser descrito e organizado.

Movimento semelhante pode ser identificado no Caderno 1 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização” (Brasil, 2015). Ao discorrer sobre os Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, é destacada no documento curricular a necessidade da ampliação e do aprofundamento das práticas de letramento.

Como é possível perceber nesse breve panorama, sentidos de letramentos circulam no social e são realçados pelo campo e por políticas curriculares na tentativa de acessar um sentido fixo para *esse fenômeno*. Para seguir desenvolvendo o que proponho neste artigo<sup>1</sup>, destaco que assumo a inspiração teórica de autores pós-estruturais e pós-fundacionais – Jacques Derrida, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe – e considero as traduções da abordagem discursiva laclauiana para o campo da educação no Brasil desenvolvidas por Alice Lopes e Elizabeth Macedo.

Este texto está dividido em três partes, além desta introdução e das considerações finais. No próximo tópico, apresento a primeira parte dos aspectos teórico-estratégicos que sustentam esta discussão, com destaque para os sentidos de discurso e de currículo mobilizados neste artigo. Sigo a apresentação de tais aspectos acionando a noção derridiana de rastro para ressaltar a impossibilidade

---

<sup>1</sup> Este artigo é resultado de estudo de Doutorado em Educação realizado entre os anos de 2019 e 2022 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - linha de pesquisa Currículo: sujeito, conhecimento e cultura, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Rosanne Evangelista Dias, líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Políticas de Currículo e Docência.

de acessar um sentido para letramento/s. Para avançar na discussão, interpreto a PNA destacando a supressão do termo letramento/s no texto da política. Finalizo (sempre parcial e provisoriamente) argumentando a favor de uma significação de letramento/s que se dê contextual e contingentemente, considerando um investimento radical teórico e político nas relações educacionais e o implacável movimento da *différance*.

## **Abordagem discursiva para pensar políticas curriculares**

Na perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional, currículo é compreendido como produção discursiva inserida nos jogos de linguagem que, relacional e contextualmente, geram sentidos. Essa forma de significar currículo parte de uma compreensão de discurso “como uma totalidade significativa que transcende a distinção entre o linguístico e o extralinguístico” (Laclau, 2014, p. 5) – central na Teoria do Discurso (TD) desenvolvida por Laclau e Mouffe (2015).

Assumindo a perspectiva pós-estrutural da TD e as traduções desse estudo para o campo da educação no Brasil, Lopes e Macedo (2011) sustentam não ser possível definir currículo ressaltando algo que lhe seja característico, pois os sentidos do termo apontam para uma parcialidade e são sempre historicamente localizados. Portanto, a inscrição teórica das pesquisadoras curriculistas possibilita a defesa de currículo como produção de significados contingentemente construído. Ao significarem currículo como um discurso que constrói sentidos, as autoras compreendem currículo como aquilo mesmo que permite a significação, como criação ou enunciação de sentidos, como produção cultural (Lopes; Macedo, 2011).

Ainda que não tenha sido pensada especificamente para as políticas educacionais, a abordagem pós-estrutural e pós-fundacional da TD possibilita considerar a política discursivamente e, desse modo, compreender a área educacional e o currículo como um campo político. Isso implica “entender as relações de força que atuam em determinado momento e as marcas que elas deixam no texto curricular” (Caldeira; Frangella, 2023, p. 4).

Implica, também, entender as regras que possibilitam a produção e a recriação de sentidos – inclusive para letramento/s em políticas curriculares – (sentidos cuja plenitude é um projeto inalcançável). Portanto, não há uma ordem que defina uma única maneira de significar em determinado contexto, mas a forma como a contingência se apresenta e como os processos de subjetivação e de identificação dos sujeitos, sempre relacionais, se dão no momento da decisão/da significação.

Nessa via, a noção de tradução, desenvolvida pela filosofia derridiana, é importante para pensar a política como algo que não finda na aplicação de normas. Logo, não é possível estancar o movimento da política. Realizamos a tradução como um operador da linguagem – que escapa à nossa escolha – fazendo com que os atos de poder instituintes de um discurso sejam incapazes de conter a iteração, a negociação de significações e o vazamento de sentidos das políticas curriculares.

Assim, na relação contextual, é possível pensar o currículo discursivamente e, por isso, potente para produzir distúrbios, uma vez que somos produtores na relação com o outro e que não podemos decidir/significar no lugar do outro, pois não se pode controlar os processos de significação

do currículo, embora o nosso movimento seja sempre de tentar fixar a diferença, de estabilizar o que acreditamos ser possível significar como produção curricular. Ainda assim, há sempre fluxo e é da ordem do impossível amarrar e controlar totalmente a significação. Portanto, há sempre efeitos da diferença. Aqui, faço referência ao pensamento da *différance* derridiano, como movimento de relação com a alteridade constitutiva ao próprio sujeito, inapreensível, logo, que não se pode precisar.

Por meio dessa teoria, procuro me afastar de uma lógica que tenta fixar currículo como prescrição para orientar determinado projeto identitário, em razão de entender que as identidades não são fixas e que estamos sempre construindo noções e constituindo nós mesmos em um jogo político das possibilidades de ser, as quais se dão em contexto, no constante processo de diferir e na relação com a alteridade. Essa compreensão busca abalar bases teóricas que consideram currículo como uma linha de determinação possível de garantir um sujeito que se deseja formar.

Isso nos leva a pensar que currículo – e educação – não é determinar o que o outro deve ser, mas sim uma prática discursiva (um projeto, se houver) – sem garantias e certezas do que virá – de relação e de construção intersubjetiva, que considera que qualquer atividade educativa está envolvida na relação com a alteridade radical, portanto na negociação de sentidos, conhecimentos, valores. Logo, as nossas projeções precisam estar sempre em negociação com as relações em contexto, com as possibilidades de ser (Lopes, 2015).

É considerando essa perspectiva que sentidos de letramento/s inscritos no social e mobilizados por políticas curriculares são aqui interpretados. Ao participar da disputa pela significação de letramento/s, parto de uma ideia que desacomode uma possível significação relacionada com homogeneidade, com a defesa de um “sujeito letrado”, sob o pretexto da igualdade, do um que se faz na violência do banimento, por se afirmar como um e, assim, excluir possibilidades *outras*. Minha expectativa é que essa argumentação viabilize significar letramento/s como possibilitador das mais variadas subjetivações, como aquilo mesmo que permite emergir a diferença e que não seja reduzido ao “saber-fazer”.

### **Rastro: uma possibilidade de resistir à ideia do signo como estabilização permanente de sentidos**

A filosofia derridiana defende que a estrutura da referência é mais complexa do que uma simples relação de um significante com um significado. Argumenta, para isso, que a indissociação entre significante e significado, tal como a linguística saussuriana sustenta (Saussure, 2006), faz parecer que há regularidades profundas capazes de organizar estruturas sociais e de guiar as ações dos indivíduos.

Derrida problematiza o pensamento de Ferdinand de Saussure apontando sua contradição, uma vez que a linguística saussuriana defende que o princípio da arbitrariedade impõe uma coerção do uso coletivo do signo, porém o princípio da referencialidade saussuriano destaca a função de mediação do signo – ele representaria a coisa enquanto ela está ausente (Saussure, 2006). Desse modo, na linguística estruturalista de Saussure, signos como educação, currículo, letramento/s

seriam determinados em relação a outros signos, mas a função referencial que exercem não seria contestada, visto que essa referência é entendida como uma suposta presença/essência daquilo que estaria fora do sistema de representação. Assim, a partir da originalidade e dos limites do pensamento saussuriano, Derrida defende o que chama de *différance* (Derrida, 1973).

Não há nada causando ou produzindo a *différance* – há *différance* – mas como a linguagem é devedora da metafísica (e não se pode escapar disso), fala-se em efeito de *différance*. Nesse ponto, é importante acionar outra noção derridiana: a indecidibilidade. Derrida, ao buscar romper com as oposições binárias da metafísica e com a compreensão de que não há presença original, defende que o significado é apenas um significante posicionado em relação a outros significantes e que não há, assim, um significante que leva a um significado. A indecidibilidade entra aqui na medida em que influencia o entendimento de que também não há significante.

[O significante] é apenas um rastro que reenvia a outros significantes (também rastros) e traz a marca deles, formando, assim, uma rede. Um ‘significante’ (rastro) só vai poder ser entendido, dessa forma, pela diferença que estabelece em relação aos outros nessa rede. Esse rastro tem, além disso, um caráter espectral, já que não é algo puramente sensível e porque, não sendo nem uma presença nem uma ausência, se situa nessa indecidibilidade. O processo de significação é, dessa forma, uma referencialidade de rastros espectrais, a qual Derrida chama de escritura ou *différance* (Coelho, 2007, p. 04 – grifos nossos, colchetes nossos).

A noção de indecidibilidade ressalta o caráter precário das escolhas e decisões – embora sejam necessárias – e o caráter espectral dos rastros na rede de referências (Derrida, 1973, 1994, 2016). Desse modo, letramentos-currículo não cabe em um sistema fechado de diferenças, na diversidade, mas em uma estrutura aberta, que acontece nas bordas, em seu limite, e é nesse limite que respondemos, traduzimos, significamos. Logo, a ideia de referência (uma objetividade que liga uma coisa a outra) é revista e passa a ser considerada como referencialidade. De igual modo, o significado é entendido como uma ilusão metafísica, como efeito na cadeia de “significantes”, pois “da mesma forma que não há presença, também não há ausência. Pensar que se não é presença, logo é ausência, seria cair novamente em uma metafísica, ou seja, em uma de suas oposições binárias. As coisas, na verdade, são espectrais” (Coelho, 2007, p. 05).

*As coisas são rastros de rastros.* A partir da compreensão de que rastros diferem – não em uma diferença opositiva que considera coisas aparentemente presentes e diferentes entre si – mas a partir do entendimento de que “todo rastro se constitui já e desde sempre como rastro diferencial: nem presentes nem ausentes” (Duque-Estrada, 2020, p. 25), Derrida pensa, radicalmente, a estrutura da significação, compreendendo que ela habita um jogo de diferenças que opera em uma “estrutura referencial ou de remessas (‘rastros de rastros’) intrínseca a qualquer coisa, ou a qualquer fato” (Duque-Estrada, 2020, p. 29).

A diferencialidade que habita a estrutura do rastro – “É preciso pensar o rastro antes do ente” (Derrida, 1973, p. 57) – possibilita pensar a presença como efeito do diferenciamento (Duque-Estrada, 2002) e entender que há referências, há compreensão, há legibilidade, no entanto não há como encaminhar a referência de modo que ela chegue a um ponto final. Algo ficcional, literário, sempre contamina a referência, o referido (Derrida; Ferraris, 2006).

Assim, somos desafiados a pensar a diferença na teoria curricular não como um possível adjetivo para sujeito, educação, currículo, letramento/s, por exemplo, mas como disposição para pensarmos sobre esses termos, sempre considerando o desafio de produzir leituras políticas assumindo a fissura de toda estrutura e que todo processo de identificação se dá em um terreno indecidível, isto é, é produto de um jogo de linguagem possível dentre outros possíveis.

A noção de rastro como aquilo que anuncia e difere contribui para o reconhecimento dessa lógica aporética, pois “o rastro coloca a impossibilidade de uma origem pura e de um ‘fechamento do devir’. Todo rastro é rastro de rastro (trace de trace)” (Amitrano, 2015, p. 621). Essa afirmação da diferença, da alteridade radical, nos coloca diante da necessidade de reconhecermos a falta endógena de toda relacionalidade, o que nos permite afirmar que qualquer ideia sobre “todos”, “nós”, ainda que faça sentido, já deixou de lado relacionalidades *outras*.

Importa ressaltar que a filosofia derridiana nos inscreve em um pensamento que não abandona o universal, mas nos convida a pensar sobre ele de outra forma: não como uma estrutura, uma essência, uma substância, mas como uma exigência sempre em movimento. Derrida não quer invalidar a experiência do “nós”, mas pensar essa experiência para além do paradigma do “todo”.

Portanto, Derrida nos propõe resistir ao télos pressuposto pelo universal – possível de ser significado na ideia de educação, currículo, letramento/s, multiletramentos, alfabetização – visto que, considerando a ordem espectral proposta pelos estudos derridianos, um é condição/incondicionalidade do outro, um participa do outro, em uma lógica não binária ou hierarquizada, mas de co-pertencimento, combinando ausência e presença, se diferenciando e se diferenciando, não se essencializando. Nessa via, minha proposta é pensar letramento/s na estrutura do rastro, na *différance*, sem um *a priori*, pois este impede a construção de um “nós” que entenda o fluxo da negociação com a alteridade radical como identificações sempre em movimento, como uma possibilidade de resistir à violência do “todos”.

## **PNA e o termo literacia “no lugar” de letramento/s**

Embora seja possível identificar deslizamentos de significação em políticas como Pró-Letramento e PNAIC no que concerne à normatização de um sentido para letramento/s que discipline maneiras adequadas de alcançar a sua efetivação – realçando uma compreensão prescritiva e preditiva de currículo – interpreto que é no texto da PNA que tal compreensão de currículo é realçada mais fortemente, acentuando um caráter descritivo da política, pois a PNA pode ser considerada conservadora no Brasil. Essa assertiva se constrói a partir, principalmente, do debate desenvolvido por Lopes (2019) sobre demandas<sup>2</sup> educacionais conservadoras no Brasil.

---

<sup>2</sup> A categoria demanda, tal como proposta e defendida por Laclau, possibilita vincular a investigação não a grupos e atores sociais definidos antecipadamente, mas às demandas pelas quais os indivíduos se mobilizam, constituindo-se como sujeitos na decisão e luta política por essas demandas. Essas identificações/subjetivações políticas são constituídas na prática articulatória por demandas equivalentes, as quais produzem discursos. Isso abala a ideia de um essencialismo nas identidades e considera que os sujeitos e grupos são constituídos e subjetivados pelas demandas pelas quais se articulam e lutam.

Considerando uma abordagem discursiva, a autora empreende uma discussão sobre demandas educacionais conservadoras e ultraliberais que se re/articulam no jogo político pós eleições presidenciais de 2018 no Brasil. Para a pesquisadora, essas demandas extrapolam o campo educacional e são (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”, tornado equivalente às Ciências, sobretudo as Humanas e Sociais, e à Universidade pública. A autora argumenta que esse quadro de crítica à intelectualidade configura também um movimento antipolítica, “que permanece tentando hegemonizar outro registro para a educação no país por meio da articulação entre demandas diferenciais que se antagonizam com o que vem sendo denominado ‘marxismo cultural’” (Lopes, 2019, p. 2).

Esse movimento, associado a um pensamento conservador e anti-intelectual, mobiliza outros significantes na cadeia articulatória, tendo em vista o bloqueio de significações com as quais essas demandas conservadoras, por vezes reacionárias, se antagonizam. Considerando esse contexto, argumento que a PNA constitui um texto político que não apenas realça um sentido de política curricular como o que prescreve e institui o que deve acontecer na escola, mas, principalmente, é um documento que busca apagar debates desenvolvidos no campo que discute letramento/s, em um movimento antipolítica engendrado por um discurso fantasmático que se sustenta em fundamentalismos e que vê o outro – inimigo/adversário – não como o que deve ser confrontado, mas como causa do horror social e, por sua vez, como aquele que precisa ser apagado, uma vez que se busca eliminar “qualquer possibilidade de discurso fora do espectro conservador-liberal, defendendo uma agenda governista reacionária e anti-democrática” (Lopes, 2019, p. 13).

O apagamento do significante letramento/s no texto da política em detrimento do significante “literacia” é um dos pontos que possibilita essa interpretação. No texto político da PNA, o termo letramento não é adotado. “Em seu lugar”, o documento curricular lança mão do significante literacia sob a justificativa de “alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente” (Brasil, 2019, p. 21). Essa escolha projeta uma identidade para literacia que descarta a possibilidade de esse significante ser disputado nos países a que o documento faz referência, como se o sentido que o texto político busca provocar para esse termo fosse único e bem delimitado.

Ao mobilizar a demanda por “alinhamento à terminologia científica consolidada internacionalmente”, a ideia de literacia defendida pelo texto da PNA procura ganhar caráter inquestionável, se opondo, assim, a demandas por outras possibilidades de produção de sentido para esse significante. É defendido um sentido de literacia restrito ao “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (Brasil, 2019, p. 21), e a “vários níveis” determinados pelo acionamento de outros significantes que buscam classificar/categorizar de forma bastante delimitada esses “diferentes níveis de literacia”, a saber: “literacia básica (da pré-escola ao 1º ano do ensino fundamental)”, “literacia intermediária (do 2º ao 5º ano)”, literacia disciplinar (do 6º ano ao ensino médio)” (Brasil, 2019). A PNA menciona, ainda, a “literacia emergente” e “a literacia familiar” (Brasil, 2019).

O texto político realça, portanto, um sentido de literacia reduzido às habilidades relacionadas com a leitura e a escrita e com a “aquisição, transmissão e produção de conhecimento” relativas a elas (Brasil, 2019). Esse sentido é mobilizado considerando uma perspectiva instrumental de conhecimento, em que “o conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento



capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola” (Lopes; Macedo, 2011, p. 74).

Sobre o apagamento de letramento/s na PNA, Bunzen (2019b, p. 46-47 – grifos do autor) destaca que “tal **silenciamento** não é neutro e, certamente, faz parte de uma estratégia discursiva maior de **apagamento** de mais um campo do conhecimento e de discussões sobre alfabetização no Brasil”. Sintetizando essa interpretação, Caldeira e Frangella (2023, p. 10) afirmam que a PNA “constitui como uma política curricular que, além de querer o fechamento/ fixação de sentidos, cria também uma desvalorização dos estudos sobre alfabetização e letramento no Brasil”.

Entendo que a escolha do termo literacia não se dá de forma aleatória e interpreto que ela reúne em um campo de significação discursos sobre “habilidades”, “prática produtiva”, “eficiência”, “capacidades”. Isso configura um mecanismo de controle da significação desse termo “no sentido mais redutor”, “em sua versão restrita” e “joga fora toda discussão brasileira e internacional sobre as práticas sociais de uso da escrita” (Bunzen, 2019a, p. 3-4).

Contudo, apostando no potencial heurístico da noção de rastro derridiana – que reconhece o caráter radicalmente prévio de um sistema de diferenças em relação a todo significante e a todo significado (Dardeau, 2011) – entendo que só há disseminação e que qualquer processo de atribuição de sentido e de tentativa de apreensão de um significante é um processo cultural e possível em um sistema de diferenças. Portanto, embora compreenda que há termos sedimentados de acordo com um paradigma metafísico da presença, argumento que a questão aqui não está exatamente na adoção de letramento/s ou literacia, mas na forma como textos acadêmicos e políticas curriculares operam com esses sentidos nesse jogo de remetimentos, de *rastros e rastros*.

Considerando isso, argumento que o sentido redutor de literacia defendido pela PNA tenta sufocar a possibilidade de pensar currículo *na* diferença, no movimento de diferir, como adiamento de sentidos. Ao defender um caráter absolutamente técnico e redutor de literacia, a PNA produz um sentido de currículo como uma organização pedagógica pautada na racionalidade tyleriana, em que a lógica eficientista é salientada e defendida.

## Considerações finais

A partir da aproximação da Teoria do Discurso com a filosofia derridiana, é possível afirmar que há *différance* – adiamento de sentido – visto que a fixação de um sentido em torno de um nome da política é sempre parcial e provisória. Há *rastros de rastros* – processo constante de diferir marcado por um fluxo de ambivalências e traduções que contestam o finalismo na política. Notabilizar essa questão permite pensar sobre a impossibilidade de sentidos serem transportados, pois há sempre relação com novos sentidos referenciais.

Permite pensar, também, sobre o quanto documentos como a PNA – em remetimento a outros mecanismos de regulação – se constituem como tentativas de cerceamento do diferir ou de percepção do diferir. Portanto, demandas por um currículo único/comum/mínimo tendem fortemente a desqualificar as experiências produzidas nos municípios, nas unidades escolares,

em um movimento que procura dizer que o trabalho desenvolvido nas escolas não favorece uma educação de “boa” qualidade.

Isso pode dificultar a hospitalidade a *letramentos outros*, significados contingentemente. Apostar em contextos locais de produção curricular não significa fortalecer a ideia de identidades fixas locais, mas realçar o quanto as políticas se constituem de forma diferente, como processos de identificação/significação/negociação. Por conseguinte, permite avançar na defesa de que é possível ter políticas curriculares nacionais fortalecendo as políticas locais e as escolas, em um movimento de hospitalidade in/condicional (Derrida, 2012), que possibilita a *democracia por vir*, sempre promessa, sempre insuficiente, mas marcada por essa hospitalidade in/condicional que deixa vir o *outro* em um ato de generosidade sublinhado, paradoxalmente, por direitos e deveres de quem chega e de quem acolhe.

Anuncio *letramentos* como um *rastro/significante* pós-estrutural potente para pensar propostas não apenas relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, mas que considerem como sempre contingente a disputa política sobre a significação de *letramentos*. Defendo que essas propostas mobilizem ações de modo que pertencimentos/identificações/subjetivações não sejam tomados como pré-existentes e colocados sob o risco de serem banidos.

Pensar em possibilidades de significar *letramentos* que não se resumam à relação direta com a escrita não significa rebaixar a escrita, mas propor um movimento que, ao destacar a sua importância como uma forma de agir *no* mundo, anuncia a possibilidade de, com o pensamento da desconstrução, não rebaixar outros modos de pensar/sentir/viver e, assim, convocar epistemologias *outras*.

Ao mobilizar sentidos para o que possa vir a ser significado como *letramentos*, argumento que isso seja feito a partir de um entendimento de currículo como enunciação cultural, como produção de sentidos; a partir da defesa que os currículos se constituem na luta por significação (Lopes; Macedo, 2011). Enuncio isso como sendo potente para ter atenção à violência do re-conhecimento (Macedo, 2017) e às tentativas de cerceamento de sentidos no jogo político de negociação com a diferença. Entendo que currículo significado no incessante movimento de diferir nos provoca a significar *letramentos-currículo* como disposição para a alteridade, para o desconhecido que nos chama e para o qual não podemos nos furtar em responder.

## Referências

AMITRANO, Georgia. “Com-por”, “rastros” e “espectros” de Derrida. *Revista Educação e Filosofia*, v. 29, n.58, p. 615-630, 2015. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n58a2015-p615a630>

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local Literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.

BRASIL. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização*. Caderno 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. 104 p.

BRASIL. *PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização (Caderno)*. Brasília: MEC, 2019.

BUNZEN, Clecio. *Letramento ou literacia?* Entrevista com Clecio Bunzen (UFPE) sobre diferenças conceituais e práticas dos termos relacionados a políticas, estudos, ensino e aprendizagem da língua escrita, 2019a. <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes>.

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia' na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf*, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 44-51, 2019b. <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; FRANGELLA, Rita. Letramento em políticas curriculares de alfabetização: relações de poder-saber em torno do conceito cunhado por Magda Soares. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 20 (edição especial), p. 1-14, 2023. <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/748>

COELHO, Maria Priscilla. A questão da alteridade no pensamento de Derrida. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA PUC-RIO, 15., 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* 2007. [https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio\\_resumo2007/relatorios/fil/fil\\_maria\\_priscilla\\_coelho.pdf](https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2007/relatorios/fil/fil_maria_priscilla_coelho.pdf)

DARDEAU, Denise. Jacques Derrida: da linguagem à escritura, da escritura como transbordamento. *Ensaios Filosóficos*, v. III, 2011. [https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo3/Denise\\_Dardeau.pdf](https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo3/Denise_Dardeau.pdf)

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. *Cerrados*, Brasília, v. 21, n. 33, p. 229-251, 2012. <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26148>.

DERRIDA, Jacques. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. In: MOUFFE, Chantal. (Org.). *Desconstrução e Pragmatismo*. Tradução: Victor Dias Maia Soares. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

DERRIDA, Jacques; FERRARIS, Maurizio. *O gosto do segredo*. Lisboa: Fim de Século, 2006.

DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. Derrida e a escritura. In: DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar (Org.). *Às margens: a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: Loyola/PUC-Rio, 2002. p. 9-28.

DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. *Estudos ético-políticos sobre Derrida*. Rio de Janeiro: Mauad X/PUC-Rio, 2020.

GEE, James Paul. The New Literacy Studies and the "Social Turn". In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. *Situated Literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge, 2000. p. 180-196.

HEATH, Shirley Brice. *Ways with words. Language, life and work in the community and classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LACLAU, Ernesto. *Topos & Tropos*, Córdoba, n. 1, p. 1-7, 2014.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo, Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. (Orgs.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117-148.

LOPES, Alice Casimiro. Articulações de Demandas Educativas (Im)Possibilitadas pelo Antagonismo ao "Marxismo Cultural". *Revista AAPE*, v. 27, n. 109, 2019. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4881>

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017.

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf&lang=pt>

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed., 6. reimp. Belo Horizonte: 143 Autêntica, 2020a.

SOARES, Magda. *Alfabetizar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020b.

STREET, Brian Vincent. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian Vincent. *Literacy and development*. Ethnographic perspectives. Londres: Routledge, 2001.

STREET, Brian Vincent. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, Brian. Vincent. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. Rio de Janeiro: Parábola, 2014.

---

## ANDRÉIA MELLO RANGEL

Doutora em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;  
Professora da Secretaria Municipal de Educação, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

## APOIO/FINANCIAMENTO

Não se aplica.

## DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.

## COMO CITAR ESTE ARTIGO

RANGEL, Andréia Mello. Letramento/s em Políticas Curriculares de Alfabetização: sentidos em disputa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e93106, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93106>

*O presente artigo foi revisado por Aline Javarini (ajavarini@gmail.com). Após ter sido diagramado foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*

---

**Recebido:** 22/10/2023

**Aprovado:** 07/05/2024

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

