



5431 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT12 - Currículo

CURRÍCULO E O TEMPO DE APRENDER: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS PARA PENSAR A ALFABETIZAÇÃO NACIONAL
Bonnie Axer - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rosálva de Cássia Rita Drummond - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO
Agência e/ou Instituição Financiadora: não

CURRÍCULO E O TEMPO DE APRENDER: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS PARA PENSAR A ALFABETIZAÇÃO NACIONAL

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar uma leitura das políticas educacionais cujo foco é a produção curricular para a alfabetização nacional e seus alinhamentos às marcações temporais. Para tanto, com a base pós-estrutural do campo do currículo propomos dialogar sobre alguns aspectos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, problematizando as marcas dessa lógica temporal através do viés estruturante e sistemático do currículo da alfabetização, criando sentidos não só para o Ensino Fundamental - EF, como para a Educação Infantil - EI. Para tanto, apresentamos três aspectos dessa leitura na intenção de provocar algumas reflexões: estruturação segmentada e sequencial dos objetivos; planejamento como balisador e a defesa de um ciclo como modo de organização de um currículo nacional para a alfabetização.

Palavras-chave: currículo da alfabetização; tempo de aprender; políticas curriculares nacionais

Este trabalho apresenta questões das nossas pesquisas que se articulam através da problematização do discurso do tempo certo de aprendizagem na/da alfabetização e a movimentação político-curricular da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Aqui a proposta é refletir sobre os sentidos para currículo da alfabetização que essas políticas trazem à Educação Infantil - EI e Ensino Fundamental - EF, tangenciadas pelo tempo como marcador de qualidade. Enveredamos nessa perspectiva através dos estudos realizados, desconfiando das tensões inerentes à obrigatoriedade de matrícula e suas articulações aos discursos de que quanto mais cedo se ingressa na escola, mais chances de permanência e sucesso, assim procuramos considerar aspectos que inserem a EI e EF nas políticas educacionais.

Defendemos a importância de aprender a ler e escrever, compreendemos que se tratam de ferramentas fundamentais que instrumentalizam para o acesso ao mundo letrado, constituindo assim necessidade de investimento nas políticas educacionais. Dada a importância que essa temática requer, nossa intenção aqui é contribuir para o debate, propondo algumas reflexões que visam ampliar possibilidades de pensar a relação tempo-alfabetização e os modos como criam sentidos no processo de produção curricular tanto da EI como nos primeiros anos do EF. Cabe destacar, entretanto, que trazer a EI para esta discussão, não se faz pelo entendimento de que este espaço se constitua como momento de preparação para os Anos Iniciais, ao contrário, buscamos outros modos de compreensão dessa tensão para pensar possibilidades de significações do interstício Educação Infantil- Ensino Fundamental. Nesse itinerário optamos por propor uma leitura das questões que se inserem no jogo de significação do processo de produção curricular no campo da infância.

O tempo definido por uma “idade certa” na escola constitui-se investimento no futuro, com vistas à garantia do sucesso no processo de escolarização, nas políticas de ampliação do EF e obrigatoriedade de matrícula na pré-escola. Esse tempo é lido por nós como um dos aspectos que articula demandas da “idade certa de aprendizagem”, funcionando como balizadores do currículo da “educação de qualidade” e mobilizando a produção de propostas, programas governamentais e por sua vez, políticas curriculares tensionados pelos sentidos do que vem sendo significado por estar alfabetizado.

Desse modo, as discussões a respeito de um currículo para alfabetização traz uma tensão que merece nossa atenção, visto que mobiliza e afeta a produção curricular na/da primeira infância. Essa necessária articulação entre EI e EF destaca e considera aspectos mais cuidadosos no ingresso ao primeiro ano e, desde então, muito tem se produzido no contexto de produção acadêmica que reiteram a necessidade de atenção à produção curricular. A obrigatoriedade de matrícula, que já foi aos 7 anos, passou a ser 6 e agora é definida a partir dos 4 anos, continua a rondar as discussões das propostas criando demandas ao processo de produção curricular de ambas as etapas da Educação Básica no que tange à antecipação dos processos de alfabetização.

1. Currículo da alfabetização e o fracionamento do tempo: ponte entre Educação Infantil e Ensino Fundamental

O tempo como conhecemos, fracionado, passível de ser medido e encapsulado em uma máquina chamada relógio é uma invenção da modernidade e a escola, como instituição, aprendeu a se organizar fracionando o ensino. Horários, tempos de aula, série, ano de escolaridade, matrizes e grades são terminologias que fazem alusão ao tempo escolar e que estão tão naturalizadas, por vezes criticadas, mas dificilmente são alteradas. Romper essa estrutura parece difícil. Mesmo diante da promessa de inovação, a BNCC não conseguiu mudar, incluindo nessenexo a EI por exemplo. Essa ideia do tempo que preenche os quadros de horários, sistematiza e estrutura os Anos Finais do EF e Ensino Médio, é cada vez mais presente nas propostas dos Anos Iniciais e acaba por se instituir modos como a EI se estrutura nos documentos da BNCC.

O compromisso com os marcos temporais então, se alinham em torno da estruturação que deve orientar a produção dos currículos pelos sistemas de educação. A sequenciação, classificação e alinhamento que define os “tempos” das experiências de aprendizagem e os modos como as políticas são marcadas por uma certa obsessão pelo tempo foi um dos aspectos que interrelacionam nossas pesquisas. O tempo como atributo, por vezes, discutido e muitas vezes pensado a partir de uma ideia de linearidade, em que se articula passado-presente-futuro através de uma lógica determinista e preparatória se apresenta significado, fixado e supostamente visível.

As marcas dessa temporalidade fracionada é, em nossa leitura, a “base” estruturante da BNCC e PNAIC, a segmentação e ordenamento dos objetivos em frações de tempo é constituinte do documento que deve orientar os currículos nacionais e traduzem modos como a educação é compreendida. Elencamos três aspectos nas leituras das políticas analisadas como pontos que destacamos como delimitações temporais que, dentre outros, merecem atenção nesse texto: estruturação segmentada e sequencial dos objetivos na BNCC e PNAIC; o planejamento como balisador desse currículo anunciado e previsto e seus vínculos com concepções de currículo que significam o sucesso à logica da eficiência e eficácia administrativa e os sentidos de educação em ciclo como modo de organização disputada pelos sentidos que envolve sua compreensão.

Começamos pela estruturação segmentada de um currículo que revela a necessidade de ajustes para que possa se definir um roteiro comum nacionalmente. Este enclausura numa grade os modos de conhecer e de ensinar tanto na EI como no EF.



Figura 1 - Estrutura da Educação Infantil, BNCC, 2017.

Na Educação Infantil esse fracionamento, aliado à listagem dos objetivos que as crianças devem desenvolver, é uma questão que nos intriga porque traz marcas dos modos como a escola de níveis mais elevados tem se estruturado. A EI é um momento, que desta forma como o documento a apresenta, se faz sistematizada, traçada por objetivos que caracterizam a intencionalidade pedagógica inferindo às experiências sentidos que esta pode ser definida *a priori*.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

Figura 2 Campos de Experiência - BNCC, 2017, p. 43

A sistematização etária na EI e anual nos anos iniciais do EF celebra o tempo de aprender cada conteúdo, significado pela concepção da prontidão. Esse ordenamento e estruturação da proposta, tem fortes vínculos com a racionalidade tyleriana:

No que tange à organização das experiências, Tyler defende que ela se dê horizontal (de uma área para outra) e verticalmente (no tempo). Assim, os princípios dessa organização são definidos como continuidade, sequência e integração. A continuidade e a sequência relaciona-se com a organização vertical, de modo a um objetivo importante ser reiterado em várias experiências diferentes fases do currículo. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 48)

A noção de campos de experiência, proposta na BNCC, é então descrita como “Arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” E tem como característica, a mudança no foco do currículo do/a professor/a para as crianças; a sistematização por contextos de aprendizagem “orientados por um projeto pedagógico articulado às competências das crianças e às significações por elas construídas utilizando diferentes linguagens”; “altera a visão de tempo, de espaço na efetivação do currículo”. A questão então, é que nesse nexo, as experiências previstas seguem a mesma lógica estruturante, significadas por sentidos que institui o que precisa ser vivenciado pelas crianças. O tempo para cada um dos objetivos marcando a complexidade do precisa ser previsto como experiência.

A lógica temporal e sistemática também marca a proposta do PNAIC e apresenta-se articulada à ideia de ciclo de alfabetização. Ideia essa questionada e modificada na BNCC que reduz dos três primeiros anos para os dois primeiros anos do EF. A sequenciação apresentada no PNAIC, vincula os “direitos” e objetivos de aprendizagens em matriz de avaliação para cada um dos anos do ciclo.

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Figura 3 - ANO 1 - UNIDADE 1 - PNAIC 2012, p. 37

A discussão acerca de uma dada interpretação do currículo, tal como estruturação segmentada e sequencial de objetivos tem grande destaque nos materiais divulgados e distribuídos pela BNCC e pelo PNAIC e nos recortes feitos até o

momento. Acreditamos que os desenhos curriculares brevemente expostos trazem em sua constituição a lógica da preparação do estudante, seja da EI ou do EF, para a etapa seguinte, e nesse sentido acabam por desenhar o que venha a ser defendido como currículo da alfabetização. Alfabetização, nesse sentido, é significada por modos de compreensão tangíveis cujos ajustes são passíveis de segmentação e marcação numa estrutura sequencial. Essa percepção, abre sentidos de leitura inclusive, na EI, que tem a partir dessas políticas, sido colocada em questão através de velhas/novas demandas que vinculam a ela a necessidade de preparação.

Nossa intenção é trazer a ideia de currículo que preside em ambas as políticas apontando os fechamentos de sentidos que acontecem e como elas pensam e tentam definir um currículo da alfabetização, visto que entendemos a alfabetização como ponto de tensão e articulação entre EI e EF. Vale destacar que os aspectos que apontamos e as significações de currículo que agora colocamos foco são leituras desse momento, leituras possíveis que não são únicas.

Para tanto, defendemos que o termo currículo e todas as relações que ele produz dentro e fora da escola são demasiadamente potentes, no sentido de que estamos falando de um artefato que produz e se produz num jogo político, discursivo e cultural. Pensamos ser o currículo toda e qualquer produção de sentidos (ininterrupta) que envolve a escola, interna ou externamente; constituem o currículo sujeitos e discursos culturais e políticos. Mas ainda que seja percebida toda essa amplitude que faz parte da produção curricular, o desejo e o discurso de centralização que temos vivenciado em políticas educacionais recentes é uma maneira encontrada de tentar cercear essa potencialidade do currículo. Esse cerceamento deixa claro quais sentidos para currículo permanecem e quais deixam de existir para se pensar um currículo nacional para a alfabetização.

Com base na perspectiva pós-estrutural do campo, operamos com o currículo enquanto produção política-discursiva, nesse sentido problematizamos os fechamentos absolutos e as fixações que podem vir a se resumir em normatizações, tão comuns quando o assunto é currículo. Produções discursivas em constante disputa de sentidos, assim encaramos o currículo, logo, os controles são impossíveis e duvidosos, porque estão em negociação contínua. Dessa forma, assim como Macedo (2011), percebemos os textos curriculares como enunciações que buscam fixar um dado sentido, uma dada ideologia, e, ao fixar, tentam forjar identidades e culturas que passam a ser esperadas pela e na escola. Trata-se de sentidos pelos quais decidimos e esperamos, ainda que essa decisão se dê no terreno da ambivalência.

Operar com o entendimento de currículo como prática cultural enunciativa não significa que estamos aqui falando de um produto concreto ou da metodologia a ser adotada; trata-se apenas de um olhar, de uma lente escolhida para significar essa produção política e que nos chama a atenção para uma significação móvel. Ao olharmos então para BNCC e PNAIC, lendo-as como políticas curriculares, percebemos uma tendência estruturante que nos mobiliza não pela sua normatividade, mas pela tendência normatizante que carregam.

É válido ressaltar que interpretar o currículo como prática cultural não significa que não há busca pela norma ou que a intenção controladora via políticas curriculares deixa de existir, por exemplo. Esse desejo pela norma persiste, existe, visto que constitui a própria produção curricular e há sempre a tentativa de controle da significação. No entanto, essa abordagem teórica permite reconhecer a ambivalência existente nessas relações e tentativas controladoras, assumindo os limites e impossibilidades de estas se darem por completo. A tentativa de domínio e a busca por significação são constituintes da política, mas não se faz absoluta. Perceber que ela é falida em si mesma é, para nós, a grande contribuição que a interpretação discursiva do currículo nos traz, e é nela que nos apoiamos.

É importante destacar aqui que se torna problemático à nós a normatização a que assistimos em algumas políticas, principalmente as que fazem parte dessa lógica de centralização curricular. O controle nesse sentido faz parte do movimento de produção político-curricular, mas quando este impede o caráter produtivo da própria norma, quando deixa de ser regulação e passa a ser prescrição é que não se faz interessante para nós, pois impossibilita o diálogo. A prescrição impossibilita trazer a diferença para a negociação e assim se faz como estratégia de controle de sentido que tenta impedir os efeitos produtivos da norma e a mantém apenas como normatização.

Dessa maneira, ao encarmos currículo como produção cultural apostamos na produtividade da norma. Ao nos depararmos com as publicações da BNCC e PNAIC estamos diante de perspectivas prescritivas, em nossa interpretação, que orientam e por vezes delimitam as ações e as defesas em relação à alfabetização, estas não se dão em absoluto. A partir da interpretação teórica que optamos fazer - currículo como espaço de produção de conhecimento e cultura, logo, uma produção inesperada e continuamente movente - não há norma que fixe em absoluto qualquer produção de sentido.

Macedo (2006) defende o currículo como um dos espaços-tempo em que sentidos são permanentemente produzidos, disputados e negociados numa produção híbrida que não se faz por justaposição, não é uma “mistura”, mas um outro, não completamente outro, visto que guarda rastros que envolve articulação dos processos, que nos possibilita questionar os essencialismos. Compartilhamos dos argumentos da autora ao dizer que não há oposição entre os dois aspectos que disputam sentidos sobre as políticas educacionais, esses se articulam ao partilhar o “antagonismo em relação à imprevisibilidade do chão da escola” e o “desejo de controle que produz a compreensão normativa de currículo favorece uma articulação para além da oposição entre público e privado, que teria trocado expectativas por direitos”. (MACEDO, 2006, p. 984)

Dito isso, para embasar nossas análises trazemos aqui trechos da BNCC destinada à Educação Infantil e trechos dos cadernos de formação do PNAIC^[1] destinados aos professores alfabetizadores a fim de amarrarmos tais propostas na mesma linha de produção política: um currículo nacional para a alfabetização que é direito de todos. Ressaltamos porém que as possibilidades de leitura das políticas são múltiplas e opção nesse momento é pela relação currículo-tempo da aprendizagem-alfabetização.

Do ponto de vista das políticas educacionais comprometidas com a “alfabetização na idade certa”, o tempo pode ser considerado marcador que tangencia e cria indicadores do que pode ser medido e padronizado. É uma questão que,

dentre outras, tensiona o processo de alfabetização, uma vez que propõe previamente uma estruturação dos processos, com o objetivo de garanti-los e avaliá-los, numa tentativa homogeneizadora nas ações de formação e produção curricular para a alfabetização.

Com esse contexto, a proposta apresentada nos cadernos de formação do PNAIC, de certa forma trazem uma preocupação com práticas preparatórias, já destacadas quando falamos da EI e que agora se darão no EF. É interessante observar os deslizamentos e as estratégias que a política curricular do PNAIC encontra para endossar seu entendimento sobre currículo. Percebemos, ao longo dos três cadernos de formação (de cada ano) uma transição do currículo defendido, de uma abordagem mais ampla que sofre um estreitamento e passa a se apresentar como planejamento que precisa fracionar seu tempo.

“Nessa direção, um currículo multicultural implica propostas curriculares inclusivas que compreendem as diferenças e valorizam os alunos em suas especificidades, seja cultural, linguística, étnica ou de gênero, o que amplia o acesso à alfabetização a um maior número de crianças, além de respeitar os seus direitos de aprendizagem” (BRASIL 2012a, Caderno Unidade 1, ano 1, p. 14).

“Consideramos, portanto, a importância da elaboração de uma proposta de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos a serem explorados na busca pela efetivação da progressão escolar da criança e de suas aprendizagens a cada ano do ciclo, garantindo o seu direito à alfabetização em tempo oportuno” (BRASIL 2012b, Caderno Unidade 1 Ano 2, p. 23).

“Para que sejam ao mesmo tempo garantidas algumas aprendizagens comuns às escolas de todo o país e a apropriação de conhecimentos singulares dos espaços sociais onde as escolas se inserem, é necessário planejar a organização do tempo escolar, o que significa também considerar os ‘tempos de aprendizagem’ dos alunos. Nessa organização do tempo definimos quais são as prioridades, de modo a favorecer aprendizagens significativas, rompendo com as tendências que impõem excesso de conteúdo e pouca profundidade” (BRASIL 2012c, Caderno Unidade 1 Ano 3, p. 9).

Sendo assim, é notável a presença de uma discussão mais geral que entende o currículo numa perspectiva cultural e histórica[2], em que há o entendimento de que mudanças no currículo são acarretadas pelas mudanças na área da alfabetização. Percebemos também a valorização do ambiente escolar e das experiências vividas nele e a necessidade de incluir e garantir que todos tenham o direito ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, segundo o PNAIC, tal reorganização requer um planejamento que de fato permita que o aluno avance de um ano a outro com práticas de leitura e escrita de forma autônoma.

Nesse desenho, o sentido de direito expressa-se através de limites e contornos definidos através de objetivos do que deve ser aprendido e com prazo de consecução disso definido aprioristicamente de modo a fixar metas temporais, firmadas através de pactos e acordos, que simplificam a dimensão do direito à tentativa de homogeneização, na promessa de solução dos problemas educacionais. Assim chegamos ao segundo aspecto olhado por nós nas defesas curriculares das políticas BNCC e PNAIC – o planejamento.

O planejamento é uma faceta de organização fundamental para a construção do currículo da alfabetização desenhado pelo PNAIC. Embora o primeiro caderno de formação, com publicação em 2013, traga preocupação com as experiências escolares e sua relação com a cultura, observamos que nos anos seguintes os cadernos dos Anos 2 e 3 desenham uma estrutura curricular que muito se aproxima, também, da racionalidade tayloriana. Falamos isso pela defesa incessante do planejamento, das sequências didáticas[3] sugeridas, dos conhecimentos delimitados a cada momento do ciclo e dos direitos de aprendizagem propostos pelo PNAIC que de certa forma evidenciam a “preparação” que chamamos atenção quando falamos da EI na BNCC.

A importância do planejamento para o currículo da alfabetização parece ser uma tentativa de reedição de um currículo engessado para pensar a organização do ciclo de alfabetização. Portanto, é necessário pensarmos no planejamento que queremos para os três anos, para cada ano, para cada etapa dentro de cada ano e para cada eixo do componente curricular Língua Portuguesa visando a atender a cada criança em seu processo de aprendizagem. Ou seja, é necessário organizar nossa ação em relação a: quais nossas prioridades no ensino a cada ano? O que as crianças já sabem? O que esperamos que os alunos aprendam? Como planejamos os eixos do ensino do componente curricular Língua Portuguesa e como os distribuimos ao longo da semana? Em quais critérios nos baseamos para fazer a escolha da frequência de cada um deles? Como buscamos explorá-los? (BRASIL, 2012e, p. 7).

Esse entendimento de currículo como planejamento se aproxima muito de uma visão tradicional do campo em que se busca determinar que sujeito pretende-se formar: ligado ao aprendiz, à eficiência, à preparação para a vida adulta e para o controle social. Esses interesses atuais, que se tornaram hegemônicos no século XIX, foram a base do currículo mecânico tão difundido pela obra de Tyler (1974): organização em busca de eficácia. Para olhar de maneira mais direta para essa defesa, destacamos uma tabela presente nos cadernos da Unidade 2 que, de forma distinta entre si, apresenta os sentidos para currículo que vão ganhando vez no PNAIC. Trata-se de uma defesa de currículo engessado e previamente estabelecido feita pelo viés do planejamento.

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<p>Atividade permanente (todas as crianças) (cantar músicas; roda de conversas; exploração do calendário; registro e leitura da rotina do dia; contagem dos alunos e reflexão sobre propriedades da adição, trabalho com os nomes próprios na chamada e na escolha do ajudante do dia)</p>				
<p>Atividade permanente (todas as crianças) (leitura deleite utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois; pode ser uma leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada – continuidade no dia seguinte). Os livros do PNBE e do PNLD Obras Complementares podem ser usados.</p>				
<p>Atividade permanente (Correção das atividades de casa - coletiva ou individual – pode-se formar grupos)</p>				
<p>Atividade permanente (Apresentação oral das histórias lidas por cada criança no final de semana) Todas as crianças</p>	<p>Divisão em dois grupos: Informática (grupo A – Projeto didático: atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares) Jogos de Alfabetização na sala (grupo B – atividade/jogos de apropriação ou consolidação do SEA)</p>	<p>Sequência didática Exploração de gêneros orais e escritos focando temas relativos a diferentes componentes curriculares Todas as crianças</p>	<p>Divisão em dois grupos: Informática (grupo B – Projeto didático: atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares) Jogos de alfabetização na sala (grupo A – atividade/ jogos envolvendo a apropriação da ortografia)</p>	<p>Sequência didática Atividade de produção/ revisão de texto, contemplando temas de diferentes componentes curriculares.</p>
	<p>Merenda / Recreio / Cantinho da leitura (livre)</p>			
<p>Sequência didática (uso do livro didático de Língua Portuguesa ou Matemática, que abordem os conhecimentos explorados na sequência didática ou projeto didático). Em dupla e/ou individual</p>	<p>Atividade sequencial Exploração de atividades/ jogos de alfabetização e/ou de apropriação da norma ortográfica em grupos.</p>	<p>Projeto didático (depende da temática)</p>	<p>Sequência didática (uso de livros didáticos de diferentes componentes curriculares, que abordem os conhecimentos explorados na sequência didática ou projeto didático). Em dupla e/ou individual</p>	
<p>Atividade permanente Organização da sala e anotação das atividades de casa na agenda/caderno</p>				

Figura 4: Planejamento presente no caderno de formação Unidade 2 (Ano 2)

Com o objetivo de destacar toda a potencialidade que o currículo tem em sua constituição, nossas defesas e entendimentos precisam ir além deste como planejamento preciso no EF e das experiências sistematizadas na EI. Destacamos, assim que o currículo é potente, que sua produção engloba muito mais que listagem de conteúdos; mas ainda assim é uma escolha. As defesas que tanto a BNCC e o PNAIC fazem para desenhar o caminho curricular que irá garantir o direito à alfabetização plena das crianças do Brasil é uma escolha em detrimento de muitas outras, o que possibilita problematização e questionamento sobre.

2. Direito ou dever? O ciclo em questão e os possíveis escapes da política

Temos uma situação real – altas taxas de analfabetismo no Brasil – e uma situação ideal: desejo do Brasil, um país alfabetizado. Ambas as situações são tensionadas e atravessadas por diversas tendências teóricas para a alfabetização e consequentemente para currículo. Preocupa-nos nesse sentido a maneira com que por vezes as políticas em questão se apropriam de uma reconfiguração curricular engessada e parece sair do campo da reflexão acerca da alfabetização e adentram o campo da normatização. É direito da criança aprender a ler e escrever, mas esse direito tem prazo de validade, um tempo certo, o que a nosso ver o torna minimamente contraditório. Ora, estamos falando de direito ou dever? Direitos e deveres de quem? Do aluno? Dos professores? Da escola? “Para garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever, faz-se necessário traçar direitos de aprendizagem que possam nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas” (BRASIL, 2012a, p. 6).

A partir da demanda do comum a todos que endossa a política de centralização curricular – uma base nacional por exemplo – temos o direito à alfabetização travestido de dever, principalmente quando a aferição dos níveis de alfabetização é feita via exame nacional e tem idade limite para acontecer. Nosso incômodo com o discurso do tempo certo é constituído a partir de uma temporalidade escolar que vem sendo amarrada pela obrigatoriedade da educação a partir dos 4 e pelo EF de nove anos e é atravessada pela ideia de ciclo da aprendizagem.

O discurso da *idade certa* não é nossa defesa, embora tenha respaldo numa ideia de ciclo, bloco único e contínuo entre três anos letivos que reorganizam o tempo curricular. Mas quando lidamos com a ameaça concreta de redução desse tempo (defesa pela alfabetização até o 7 anos feita pela mais recente versão da BNCC), o que acarreta não apenas na diminuição do tempo de consolidação de tal aprendizagem, mas também o entendimento desse processo complexo de aprendizagem, pensamos que a idade certa é mais um discurso ambivalente, estratégia dupla da política que se transforma e pode vir a ser um argumento interessante e potente para o posicionamento contrário de um tempo reduzido para a alfabetização - ciclo de alfabetização de dois anos ou crianças aos sete anos plenamente alfabetizadas[4].

Assim, em meio às defesas feitas pelas políticas curriculares em questão, assistimos às contínuas (re)estruturações, relações de força e os caminhos que, estrategicamente, vão se fortalecendo e levam (ou podem vir a levar) a uma alfabetização plena das crianças brasileiras ou a tempo certo para tal. Com a bandeira de uma idade certa da alfabetização, em que a mobilização maior aproxima e une diferentes perspectivas acerca da alfabetização. Percebemos a produção de sentidos em múltiplos contextos, governamentais ou não. Sendo assim, pensar os movimentos e redes de produção curricular é também pensar as instituições como espaço-tempo de fronteira atravessados pelos fluxos dessa produção.

A alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades da Educação de nosso país e nesse contexto se organiza, se

estrutura e produz estratégias políticas e curriculares. O PNAIC e BNCC não são sozinhas políticas e, elas fazem parte de uma rede política maior, que envolve um conjunto de ações, que vai tentar atender e articular demandas por alfabetização nacional “num tempo certo”. A ideia de ciclo de aprendizagem e consequentemente a defesa de um ciclo de alfabetização é uma dessas ações e é o último aspecto que teve nossa atenção nos diálogos com as políticas em questão.

Ao lidarmos com a política curricular enquanto produção discursiva, reconhecemos que a mesma também possui escapes que a constituem. O tempo cria armadilhas e a política as encara como estratégias de produção. Nesse sentido, destacamos a ideia de ciclo de aprendizagem, estratégia presente em cada uma das políticas analisadas que colocam sob rasura a defesa de um tempo certo. A nosso ver o entendimento de ciclo é uma estratégia política ambivalente pois ao mesmo tempo em que reforça uma ideia de tempo/idade certa coloca a mesma ideia de idade certa em cheque. O alongamento ou encurtamento posto em questão na discussão da BNCC a respeito do ciclo de alfabetização traz aspectos da tensão que circula em torno do que pode ser definido como tempo “certo”, ressaltando os aspectos que definem contornos do que se entende por alfabetização, logo dos sentidos do que é alfabetizar e do que é estar alfabetizado.

Ainda que estejamos diante de políticas estruturantes que defendem normatizações para a alfabetização as mesmas também se constituem pelas defesas da qualidade do tempo escolar, seja na EI seja no EF. Trata-se de brechas que permitem que lutas políticas existam para que lutas outras aconteçam. Assim, é

possível, teórica e politicamente, admitir o descentramento, a fluidez, a ausência de estruturas autoexplicativas e os projetos com uma dada direção *a priori*, bem como admitir, simultaneamente, nossa necessidade provisória e contingencial de estabelecer centros e projetos (LOPES, 2010, p. 30).

A partir da perspectiva teórica que decidimos operar, a luta nunca está ganha ou perdida, pois as insatisfações e as incompletudes das demandas abrem espaço, deixam brechas para que a disputa por uma possível universalização aconteça. Este é o espaço da política – de controle e de (re)significação.

Por isso, na defesa e tentativa de garantia dos direitos de aprendizagem trazemos a ideia de ciclo de aprendizagem. O ciclo de alfabetização é encarado por nós como decisão curricular. Decisão essa que não é feita apenas pelo PNAIC e que está além de ser uma escolha de condução do currículo apenas; pensamos ser também uma necessidade de oficialização dessa organização, que pode ser um caminho de sucesso para a alfabetização nacional, a exemplo das discussões que foram traçadas a esse respeito na BNCC. Com essa crença de sucesso, o PNAIC e BNCC apresentam o ciclo – de três ou dois anos de escolaridade – e, seguem no desenvolvimento dele a caminho da alfabetização na idade certa. Assim, com tal perspectiva, percebemos a defesa de um currículo que preza pela ampliação do direito de aprendizagem a todas as crianças, que busca a continuidade das experiências, que busca um planejamento bem organizado e que respeita singularidade no tempo de cada aluno.

A ideia de ciclo, nessas políticas de currículo, passa a ser associada à alfabetização, pois, na perspectiva da alfabetização adotada pelo PNAIC, esta não acontece em apenas um ano; precisa de um tempo maior para ser consolidada, ou melhor, repensa esse tempo de consolidação, 600 dias letivos. Anterior ao desenvolvimento da discussão acerca do ciclo de alfabetização, temos os ciclos de aprendizagem, que visam uma transformação no trabalho escolar, visto que abarca mudanças na organização do currículo, da avaliação e da escola no geral, com o objetivo de ampliar o tempo de aprendizagem com a pretensão de criar uma escola mais democrática (MAINARDES, 2007). Não se trata apenas de uma promoção automática ou simplesmente progressão continuada que busca regularizar o fluxo escolar e diminuir a evasão, mas, de fato, de outro entendimento do processo de ensino-aprendizagem. A tensão desse tempo de três anos, foi posto em discussão na construção da BNCC, configurando alinhamentos que podem ser traduzidos em outros modos de compreensão de ciclo.

Mainardes (2001, p. 7), diz que, a partir da implantação do EF de nove anos, o CNE recomenda que os anos iniciais de tal momento escolar sejam “transformados em um ciclo único (ciclo da infância), sem reprovação”. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 7/07 sugere que o EF seja organizado em “ciclos pedagógicos”, e o Parecer nº 4/08 (BRASIL, 2008) destaca alguns aspectos que consideramos relevantes a serem destacados aqui:

- a) que o Ensino Fundamental é um “novo Ensino Fundamental, que exige um projeto político-pedagógico próprio para ser desenvolvido em cada escola” (BRASIL, 2008, p. 2);
- b) a organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração supõe a reorganização da Educação Infantil, particularmente da Pré-Escola, destinada agora a crianças de 4 e 5 anos de idade;
- c) mesmo que o sistema de ensino ou a escola faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino;
- d) entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008)

O EF de nove anos faz com que os alunos cheguem a esse segmento um ano mais cedo, o que tornou comum a chegada de alunos sem necessariamente vivência escolar anterior. A escola passa a ter que dar conta de um novo desafio: acolher crianças com necessidades e objetivos antes que eram restritos à EI e, ao mesmo tempo, colaborar de forma significativa para garantir o sucesso no mundo da escrita e da cultura letrada em que vivemos. Sendo assim, a ampliação do tempo de escolarização também exige que o tempo a ser dedicado a uma aprendizagem específica seja ampliado, visto que a ideia central ainda é a garantia do direito à aprendizagem.

Nesse nexos, cujo foco das políticas é posto no processo de alfabetização a dimensão de outros aspectos do processo educativo acabam se tornando paleativos didáticos que tendem a produzir efeitos na alfabetização das crianças. Essa relação cria demandas tanto na EI quanto nos EF. Na EI reforça-se os velhos discursos da “pré-escola” no sentido da preparação para escola fundamental. E, no EF, é tensionada pela necessidade da alfabetização, excluindo ou minimizando a relação com outras possibilidades de conhecer.

Uma conversa que não termina...

Foi pensando no “tempo” e as tensões que se colocam na produção das políticas para a infância no campo educacional, a partir de marcadores de temporalidade cronológica, na desconfiança de que é assim que se criam definições em torno de data-corte, obrigatoriedade de matrícula, idade certa de alfabetizar-se, das questões sobre a necessidade antecipação – por vezes impetradas judicialmente, para “garantia do direito” da entrada das crianças na escola, - o que por sua vez, criam tangenciamentos que possibilitam a aplicabilidade do direito é que estamos discutindo as produções curriculares neste texto.

A noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de “uma cultura” para ser ensinada a todos, em nome de um projeto de transformação social, vem sendo produzida e reconfigurada pela lógica das avaliações, imprimindo marcas no modo como o currículo é significado. Parece um tanto contraditório que políticas pautadas em modelos classificatórios, meritocráticos e excludentes, possam “produzir” sentidos de democratização e inclusão. O discurso da educação como um direito é, ao mesmo tempo, carregado dos sentidos de exclusão: garante o acesso (dos que estão de fora), obrigatória (a matrícula), inclui (os excluídos), seleciona, classifica e segmenta os estudantes e escolas (através de exames) e cria uma base nacional comum (para todos?). A tentativa de tangenciamentos que marcam inícios, datas de acesso, finalização de processos, segmentação curricular são traduzidos, em nossa leitura, como alinhamentos que tendem a criar índices e delimitar parâmetros de qualidade, o direito, significado pelo “tempo certo”, em que o esforço de ajuste aos “tempos” cria demandas que por vezes diminuem possibilidades de experiências mais produtivas, uma vez que o compromisso é delimitado com a afirmação da eficiência e eficácia do currículo.

Sendo assim, interpretar o currículo como prática cultural não apaga a busca pela norma ou a intenção controladora via políticas curriculares, por exemplo. A necessidade da norma constitui a produção curricular e há sempre a tentativa de controle da significação. No entanto, essa abordagem permite reconhecer a ambivalência existente nessas relações e tentativas controladoras, assumindo os limites e impossibilidades de estas se darem por completo.

A temática da alfabetização, como foco e interesse das políticas educacionais, é um investimento necessário, nisso também concordamos. Nossa imersão nessa leitura, no entanto, pretendeu provocar alargamentos dos sentidos postos em questão quando o assunto é alfabetização. Ao analisar as políticas curriculares então, nos questionamos: o que se apresenta são concepções de currículo e alfabetização ou normatizações de uma prática que precisa garantir o sucesso das crianças? Percebemos que, embora não haja consenso, em termos de defesas teóricas de uma concepção específica de currículo da alfabetização, os materiais com os quais aqui dialogamos trazem conduções de práticas que acabam por reduzir o currículo a um conjunto de normas necessárias para obter resultado positivo num tempo pré-determinado. Ao mesmo tempo, promovem a reflexão de que precisa ser uma produção inacabada, visto que se têm concepções teóricas, realidades e tempos de aprendizagem diferenciados.

Assim, reconhecemos a existência de disputas incessantes entre os sentidos que irão constituir um determinado currículo nacional para a alfabetização; essa defesa se faz e, precariamente, paralisa, pois os grupos envolvidos em tal disputa (curriculistas, alfabetizadores e estudiosos) lutam para manter a sua visão como hegemônica. Consideramos produtivo admitir que existam formações estruturais de construções e relações políticas em que não se consegue pensar uma organização finalizada. Sendo assim, não há pacto estabelecido em absoluto, uma base única ou alfabetização plena ou tempo certo e limite para que ela se dê. Finalizamos esta conversa, entendendo que muito ainda há que se dizer e que muitos fios ainda estão soltos merecendo novas leituras e tecituras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2010.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1, unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3, unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2012d.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2, unidade 2. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

LOPES, Alice. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo. In: **ENDIPE**, 15, 2010,

Belo Horizonte.

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

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, identidade e diferença**: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-68.

[1] Os cadernos de formação são divididos em oito unidades e cada um possui uma temática específica que é desenvolvida ao longo dos três anos de vigência do PNAIC e do ciclo de alfabetização que o mesmo defende (Ano 1, Ano 2 e Ano 3). Neste momento faremos uso dos cadernos da Unidade 1 (Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios; Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e Monitoramento do Processo de Ensino e de Aprendizagem; e Currículo Inclusivo: o Direito de Ser Alfabetizado), pois são os cadernos dedicados à discussão curricular.

[2] A discussão curricular no PNAIC é embasado pela publicação *Indagações sobre Currículo* (CANDAU; MOREIRA, 2007), e defende um desenho curricular que entende que as “experiências escolares se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (p. 18).

[3] Vale destacar que as sequencias didáticas começam a aparecer na seção “Compartilhando” onde é possível ler depoimentos de professores alfabetizadores e, por vezes, com sugestões de conduções e atividades.

[4] Termos utilizados nas políticas recentes.