

DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO, LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES POLÍTICAS, TENSÕES E APROXIMAÇÕES¹

JADE JULIANE DIAS MOTA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Proped da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: jade.juliane@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2543-3422>

RITA DE CÁSSIA PRAZERES FRANGELLA²

Doutora em Educação. Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação – Proped – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: rcfrangella@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6392-4591>

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir os sentidos de currículo, leitura e escrita que perpassam diferentes políticas e se enredam na significação que trazem para pensar alfabetização e educação infantil. Analisa-se a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e suas proposições para alfabetização e Educação Infantil. A partir da ideia de currículo como disputas de sentidos e constante prática de significação, argumenta-se acerca da contrariedade a uma ideia de base, de um currículo único, dada a impossibilidade de controle das práticas e de fixação de sentidos. É destacada a articulação dessa política com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e com a Lei 12.796/2013 referente à obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos, entendendo que a articulação dessas políticas produz discursos para a alfabetização. A demanda pela alfabetização então, acaba por produzir sentidos de leitura e escrita para a Educação Infantil que se interpelam de maneira ambivalente. Assim, focaliza-se a necessidade de se pensar a centralidade da linguagem escrita presente no texto da BNCC para a Educação Infantil, de modo a refutar uma ideia de aligeiramento das práticas referentes à alfabetização, ao mesmo tempo, sem renunciar ao contato com a leitura e com a escrita das crianças de 0 a 6 anos.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Educação Infantil. Leitura e escrita. Alfabetização. Discurso

DISCOURSES ON CURRICULUM, READING AND WRITING IN CHILD EDUCATION: POLICY JOINTS, TENSIONS AND APPROACHES

ABSTRACT

This paper aims to discuss the meanings of curriculum, reading and writing that permeate different policies and are entangled in the meaning they bring to thinking literacy and early childhood education. The Common National Curriculum Base for Early Childhood Education and its propositions for literacy and early childhood education are analyzed. From the idea of curriculum as disputes of meanings and constant practice of meaning, it is argued against the contradiction to a basic idea of a single curriculum, given the impossibility of controlling practices and fixing meanings. The articulation of this policy with the National Pact for Literacy at the Right Age and Law 12.796 / 2013 on the compulsory enrollment of 4-year-old children is emphasized, understanding that the articulation of these policies produces discourses for literacy. The demand for literacy then ends up producing meanings of reading and writing for kindergarten that are ambivalently challenged. Thus, it focuses on the need to think about the centrality of the written language present in the text of the BNCC for Early Childhood Education, in order to refute an idea of easing the practices related to literacy, at the same time, without renouncing the contact with reading, and with the writing of children from 0 to 6 years.

Keywords: Curriculum policies. Child education. Reading and writing. Literacy. Discourse.

¹ Pesquisa contou com apoio do CNPq, FAPERJ

² Cientista do Nosso Estado FAPERJ; Bolsista de Produtividade CNPq.

DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO, LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: ARTICULACIONES POLÍTICAS, TENSIONES Y APROXIMACIONES

RESUMEN

Este documento tiene como objetivo discutir los significados del currículo, la lectura y la escritura que impregnan diferentes políticas y están enredados en el significado que le dan al pensamiento, la alfabetización y la educación de la primera infancia. Se analizan la Base Curricular Nacional Común para la Educación de la Primera Infancia y sus propuestas para la alfabetización y la educación de la primera infancia. Desde la idea del currículo como disputas de significados y práctica constante de significado, se argumenta en contra de la contradicción a una idea básica de un currículo único, dada la imposibilidad de controlar las prácticas y fijar significados. Se enfatiza la articulación de esta política con el Pacto Nacional de Alfabetización en la Edad Adecuada y la Ley 12.796 / 2013 sobre la inscripción obligatoria de niños de 4 años, entendiendo que la articulación de estas políticas produce discursos para la alfabetización. La demanda de alfabetización termina produciendo significados de lectura y escritura para la educación de la primera infancia que son desafiados de manera ambivalente. Por lo tanto, se centra en la necesidad de pensar en la centralidad del lenguaje escrito presente en el texto del BNCC para la Educación de la Primera Infancia, a fin de refutar la idea de facilitar las prácticas relacionadas con la alfabetización, al mismo tiempo, sin renunciar al contacto con la lectura, y con la escritura de niños de 0 a 6 años.

Palabras clave: Políticas curriculares. Educación Infantil. Lectura y escritura. Alfabetización. Discurso.

Introdução

Discutir a presença de um currículo nacional para Educação Infantil chamando a atenção para o que se refere à leitura e a escrita nos permite interpretar os movimentos da política que vão sendo produzidos em prol da legitimidade de um determinado discurso. Assim, temos como objetivo nesse artigo discutir as articulações curriculares que produzem sentidos para leitura, escrita, currículo e educação infantil. Elegemos nessa discussão focalizar a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil/ BNCC (2018), o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa/ PNAIC (2012) e a Lei 12.796/2013 que institui a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro anos na Educação Infantil. Propomos a observar como diferentes políticas se enredam e produzem sentidos para a leitura e para a escrita, numa leitura entrecruzada, analisando-os como movimentos que se articulam e interpelam.

Desse modo, compreendemos que a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2018) é um documento produzido em meio uma rede de articulações que poderiam também ser trazidos para essa discussão. Buscamos discutir o modo como as mudanças na configuração dessas políticas dão margem para uma leitura dessas produções não como movimentos isolados, mas que se colocam em negociação a todo momento,

ancoradas na compreensão de que os textos curriculares são produzidos num processo político em que diversas representações são hibridizadas, onde as políticas são consideradas textos coletivos e produto de acordos e de hegemonias contingentes. Neste sentido, ancorarmo-nos nessa perspectiva não é negar uma estrutura, mas sim, compreender que esta é uma “estrutura desestruturada”, formada por acordos provisórios e que a não fixação de um fundamento específico para uma política curricular, não é lida como a ausência de teorias, tomada de decisões, discussões ou de minimamente uma organização. Tal perspectiva se dá em diálogo com aportes pós-estruturais e pós-coloniais que nos permitem inferir currículo como produção político-discursiva, como enunciação cultural. (Frangella, 2016)

Negociando políticas e produzindo discursos sobre leitura e escrita

No ano de 2014 é regulamentado o Plano Nacional de Educação (PNE), que a tem vigência de 10 anos e que abrange 20 metas de educação, sendo 4 delas fazem alusão à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente indicando-a como estratégia para que se alcance os objetivos delineados. A meta 5, especificamente, tem como objetivo: alfabetizar todas as crianças até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental e, para isso, conta com algumas estratégias que são estruturadas no documento do PNE. Dentre elas, destacamos:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (MEC/SASE, 2014);

Destacamos o PNE como parte de movimentos que fortalecem de um discurso acerca de um ideal de alfabetização que abrangeria todo o país e que produz sentidos também para Educação Infantil (o que já é perceptível desde a criação do Pacto Nacional para a Alfabetização da Idade Certa /PNAIC). Em consonância com os objetivos presentes nas metas do PNE, a Base Nacional Comum Curricular (2018) que vinha traçando caminhos que se alinhavam a essas, traz consigo uma discussão que viria reconfigurar os sentidos de alfabetização que o PNAIC (2012) já discutia e que gerava tensões no campo.

Uma perspectiva que permeia o documento do PNAIC se baseava em um processo de alfabetização que tinha como viés a concepção de ciclos e de letramento. Desse modo, a aquisição da leitura e da escrita não se daria de maneira mecânica e nem se basearia apenas no ato de aprender a ler e escrever o código escrito. Pensar a alfabetização a partir de uma

perspectiva de letramento proporia então práticas de leitura e escrita que não limitariam algum tempo específico nem para início, nem para término, visto que isso se daria ao longo da vida a partir do sentido que seria atribuído ao ato de ler/escrever (AXER, 2018). O fato de se estabelecer uma data limite para o término deste processo produz sentidos outros em uma perspectiva de ciclos que, por sua vez, entendemos como um paradoxo nesta questão, dada a fixação do tempo certo.

O manual do PNAIC (2012) menciona que estar alfabetizado significa compreender e saber fazer uso do código escrito de maneira autônoma, de modo a produzir e interagir através deste. No que se refere ao tempo certo, o documento questiona se existe uma idade apropriada para a alfabetização das crianças, e em seguida responde:

Sim, a criança deverá estar alfabetizada ao final do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, que, nos termos da Lei nº 11.274/2006 (que ampliou o ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início aos 6 anos de idade), se dá a partir dos 8 anos de idade. As crianças têm direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de participar de situações de leitura e escrita. Aquelas que não sabem ler e escrever textos com autonomia têm dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização e de participar de várias situações extraescolares (PNAIC, 2012).

Em contrapartida, a ideia de ciclos proposta pelo pacto explicita que:

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos. Considerando a complexidade de tais aprendizagens, concebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (PNAIC, 2012).

Frangella (2018) chama atenção para o paradoxo da proposição de trabalhar numa perspectiva de ciclos, defendendo a alfabetização na perspectiva do letramento, ao mesmo tempo que se institui uma noção de terminalidade do processo em uma determinada idade.

Assim, o “direito à aprendizagem” ao ser enquadrado num período marcado de tempo, pode se confundir por vezes com um “dever”. É importante destacar que ter indicativos que orientem o trabalho com a alfabetização e um planejamento para o mesmo não é uma marca negativa, uma vez que a partir do momento em que professores e pesquisadores da área se propõem a pensar, questionar e analisar aspectos referentes à este tema, estes estão ressignificando e produzindo sentidos que vão para além do que está posto nos documentos do PNAIC, ainda que possamos perceber uma tentativa de fixação para tal ou de entendê-lo como um currículo único para a alfabetização (MOTA, 2016).

Assim, no ano de 2015, à medida que a Base Nacional Comum Curricular é apresentada para discussão, o PNAIC vai sendo ressignificado mediante às modificações que tangem não apenas a alfabetização, mas em vistas dos efeitos que a BNCC produz e que reverberam também no trabalho com a Educação Infantil. A partir do entendimento da Base como estratégia política para o cumprimento de determinadas metas – como a meta 5 - observamos que o PNAIC se alinha com esse intuito e, em articulação com tais movimentos, a lei que torna obrigatória a matrícula das crianças de 4 anos de idade na pré-escola passa a ser ressignificada. Assim, entendemos estes movimentos como enredados, articulando e negociando sentidos que permitem a emergência de um discurso sobre a alfabetização que impregna a significação de leitura e a escrita na Educação Infantil.

Quando a Base Nacional Comum Curricular em sua segunda versão (2016), passa a instituir a alfabetização como processo a ser concluído até o segundo ano do Ensino Fundamental, aos 7 anos de idade, reduzindo o que vinha sendo entendido como ciclo de alfabetização³, os sentidos de leitura e escrita em sua relação com alfabetização na Educação Infantil ganham força.

As questões relativas à questão da leitura e escrita na EI são mote de ações não apenas nesse context, movidas pela BNCC ou PNAIC – há uma trajetória a ser reconhecida de

³ Definição de ciclo de alfabetização disponível no Glossário Ceale (UFMG): Utiliza-se na Educação Brasileira a palavra ciclo para designar cada um dos níveis em que se divide o tempo no ensino público. A nova lógica temporal instituída pelos ciclos, em contraposição ao antigo sistema seriado, orienta-se pelas necessidades de aprendizagem de educando e, conseqüentemente, o tempo escolar passa a ser organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais adequados às metas propostas pelo currículo escolar. Nesse sentido, o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções por considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabetiza em apenas um ano letivo. Logo, institui-se como um período com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos de forma contínua e progressiva, ao longo de três anos (SILVA, s/d.). Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ciclo-de-alfabetizacao>. Acesso em 06/08/2019.

discussões acerca da temática. Podemos citar o “Programa Currículo em Movimento”, de 2010, que pretendia articular discussões sobre currículo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, evidenciou uma preocupação com a leitura e com a escrita quando esta passou a ser discutida como um “direito” da primeira infância (BAPTISTA, 2010).

Em 2013, o MEC considerou a urgência de se ter um posicionamento quanto ao que se referia a linguagem escrita na Educação Infantil e aprova o projeto “Leitura e escrita na Educação infantil”

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação – COEDI/SEB/MEC, por meio de Termo de Cooperação Técnica entre MEC e UFMG, aprovaram o projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil (PROJETO LEITURA E ESCRITA, s/d – *online*⁴).

Ao ser divulgado em 2016 como possibilidade de um curso de extensão desenvolvido por grupos de pesquisa/pesquisadoras da Infância, literatura infantil e alfabetização, o projeto continha oito cadernos de formação com eixos temáticos que abordavam questões referentes a teorias e práticas para o trabalho docente na Educação Infantil. O material disponibilizado em PDF⁵ é destinado a formação de professores de pré-escola e coordenadores pedagógicos. Os cadernos da formação são intitulados como: Ser docente na Educação Infantil; Entre o ensinar e o aprender; Ser criança na Educação Infantil: Infância e linguagem; Linguagem oral e Linguagem escrita na Educação infantil: práticas e interações; Bebês como leitores e autores; As crianças como leitoras e autoras; Currículo: Currículo e linguagem na Educação Infantil; Livros infantis: Acervos, espaços e mediações; Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola.

Figura 1: Capas dos cadernos do Projeto Leitura e Escrita (2017).

⁴ Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/>. Acesso em 27/07/2019.

⁵ Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em 27/07/2019.



Fonte: <http://www.projetoleturaescrita.com.br/publicacoes/colecao/> Acesso em julho/2019.

Figura 2 Figura do documento de apresentação do Projeto Leitura e Escrita (2017)



Fonte: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/> Acesso em julho/2019.

Quando apresentado no Rio de Janeiro dentro de uma das edições do Fórum de Educação Infantil na Universidade Federal do Rio de Janeiro- no ano de 2017 -que teve a

presença de professores e estudantes de Pedagogia, bem como coordenadores pedagógicos de Municípios do Rio de Janeiro, o curso é anunciado intencionando o diálogo com redes municipais. Entretanto, em 2017, o Ministério de Educação desloca o projeto colocando-o como parte integrante do PNAIC⁶, o que desconfigurava a lógica de extensão apresentada no Fórum e passando a depreender de um sentido de Pacto pela Alfabetização com a Educação Infantil, também quando esse passa a abranger crianças de 0 a 6 anos. Desta forma, a Educação Infantil também pactua com a idade certa para a alfabetização? De que maneira?

Ainda que o PNAIC-EI afirme seu caráter diferenciado da estrutura destinada ao Ensino Fundamental e, de fato, assuma uma postura que se propõe a observar a criança em suas especificidades, o fato de se propor que a Educação Infantil “pactue” com a alfabetização não pode ser encarado de maneira reduzida. Isto é, a preocupação com a inserção das crianças menores no processo de alfabetização e os sentidos que vão sendo produzidos mediante estas articulações, possibilitam uma leitura de antecipação da alfabetização.

Reduzir o ciclo de alfabetização, como proposto na BNCC, para dois anos e inserir crianças de 0 a 6 na noção de pacto não é lido por nós como produções isoladas. A articulação entre BNCC e PNAIC é evidenciada não apenas para autores que se opõem a uma noção de currículo único e com os quais dialogamos, mas também pelos próprios sujeitos que participam da produção dessas políticas.

Para endossar esse questionamento, trago a fala da representante do MEC Aricélia Ribeiro do Nascimento, numa palestra no III Seminário Estadual do PNAIC – UFRJ, cujo tema era a relação do PNAIC e a Base Nacional Comum Curricular. A palestrante afirmou a esse respeito: “O PNAIC entre o ciclo de alfabetização e a Base Nacional – eu diria que não tem o entre, não vejo o entre. A Base contém o PNAIC”. Ao fazer essa afirmação, fica claro como a intenção de centralização curricular constitui o PNAIC e que este está articulado a outras políticas concomitantes e constituintes a ele (AXER, 2018, p.98).

Nesse sentido, como imbricados e em constante negociação, destacamos que a reconfiguração do acesso à Educação Infantil, em termos de obrigatoriedade, infere também mudanças nas configurações da política. Neste caso, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), torna obrigatória a educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Dessa forma, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 - que observamos imbricada nessa rede de articulações - institui a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos na Educação Infantil.

O fato de se instituir uma obrigatoriedade para a matrícula das crianças se constitui outro paradoxo: por um lado, reconhece o direito da criança a EI e a própria EI como etapa da Educação Básica, contudo, também caminha de modo a se parear com a demanda pela alfabetização, fazendo com que sentidos do “ler e escrever” como aquisição de um código sejam consolidados cada vez mais cedo. Carga horária, formação docente, quantidade de creches e escolas necessárias para atender as crianças menores são questões que perpassam esta obrigatoriedade e que são minimizadas quando se enfatiza a necessidade de trabalho com a leitura e com a escrita. A questão da qualidade nesse trabalho com a Educação Infantil, que estaria ligada à possibilidades de experiências múltiplas acaba sendo esvaziada de uma noção de alteridade quando a infância é posta como um dispositivo de poder (CAMÕES, 2019).

Sobre a lei 12.796/2013 é importante destacar que a garantia de acesso das crianças menores quando há a obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos é um avanço no que diz respeito ao efetivo reconhecimento da Educação Infantil como etapa da Educação Básica. Contudo, essas articulações por sua vez, também reforçam a construção de um discurso para a infância que perpassa o sentido de controle do processo educacional para atingir um determinado fim, no caso, a alfabetização.

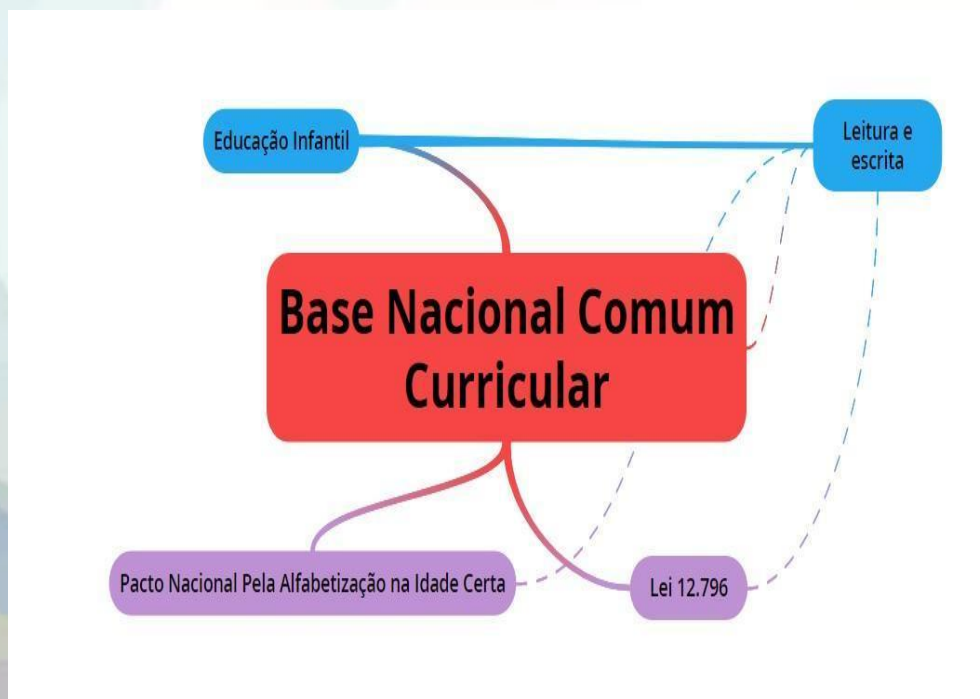
As articulações da Base Nacional Comum Curricular com um Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e a lei de obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 anos não são mensuráveis, mas podem ser lidas no movimento da própria produção curricular, visto que, assim, é possível se estabelecer uma relação entre uma data para a entrada na escola e uma data limite para ser alfabetizado.

A maneira como os acordos são feitos para atender essas diferentes demandas nunca é dada de maneira simples e homogênea. De acordo com Lopes (2015), ainda que se tomem decisões, estas não são absolutas, mas sim consensos conflituosos. “A política é construída por articulações de demandas. Há equivalências entre demandas frente a um exterior representado como ameaça ao entendimento dessas mesmas demandas” (p. 448). A decisão política depende de um ato de construção que seja capaz de subverter a própria estrutura. Este ato de tomada de decisões é sempre contingente, dependente de condições de formulação da decisão, reprimindo outras tantas possibilidades de objetivação.

Afirmar que existe um contexto discursivo que sustenta a argumentação da BNCC e as demais políticas citadas, permite que se interprete o documento em suas múltiplas articulações, entretanto faz-se necessário mencionar que isto não significa que estas políticas são “mais do mesmo”. As negociações feitas aqui e expressas na imagem abaixo, explicitam o

comprometimento com outras maneiras de compreensão das significações, para além do que se encontra estabilizado, entendendo que estas auxiliam na produção do jogo político. Isso permite considerar outras produções, demandas e amplia a necessária luta pela construção do que se tem compreendido como currículo para a Educação Infantil.

Figura 3 Articulações político-curriculares



Fonte: MOTA, 2019.

Assim, aproximamo-nos da ideia de fronteira não como embate, mas sim pensando que as diferenças permeiam um espaço de negociação que envolve relações de poder e que produz sentidos. Essas conexões são constantemente borradas e imbricadas entre si. Desse modo, a obrigatoriedade de matrícula na EI, o PNAIC e a BNCC fortalecem um discurso para a Educação Infantil que mais aproxima do que afasta de uma noção de alfabetização precoce como “antídoto” para o fracasso escolar. É importante destacar a não necessidade de se optar por uma coisa ou por outra no que tange a ideia de trabalhar com a leitura e com a escrita na Educação Infantil, mas compreender a possibilidade de considerar estes espaços fronteiriços de produção curricular é adentrar num trabalho que se permita conviver em meio a essas traduções que não estão postas, que não são fixas e que dividem múltiplos espaços simultaneamente.

Sustentar um discurso de que a BNCC defende uma concepção e aqui se defende outra, é recair em polarizações, o que não caberia num diálogo com os referenciais teóricos com os quais esse texto dialoga. Uma vez que também consideramos a importância da linguagem escrita na Educação Infantil e a necessidade desta etapa como constituinte da Educação Básica, uma maneira de tensionar estas questões é pensar como isso se afasta de uma perspectiva democrática quando problematizamos essas tessituras.

“Arrumando as gavetas”? Possibilidades de significação e a infância em caixinhas...

(...) Quando você acorda de manhã, as traquinagens e má-criações com as quais foi dormir foram dobradas até ficarem bem pequenas e guardadas no fim da pilha da sua mente; na parte de cima, bem arejados, estão espalhados seus pensamentos mais bonitos, prontinhos pra você usar” (BARRIE, J. M., 2012 p. 36)

Organização curricular, centralidade da linguagem escrita, articulação entre as políticas em prol da sustentação de um discurso para a leitura e a escrita na Educação Infantil são fatores que perpassam uma ideia de conhecimento a ser apreendido e utilizado pelas crianças que no caso, teriam participação neste processo quando “damos voz” a este sujeito e quando respeitamos as especificidades que circundam uma “cultura da infância”. Entretanto, trabalhar em uma perspectiva da diferença e da infância a partir de uma lógica de alteridade, significa compreender que este sujeito é um Outro legítimo e produtor de suas próprias significações. Desse modo: “Pensar uma educação na perspectiva da diferença implica fugir de uma ordem binária, na proposição de uma nova discursividade que não assuma uma infância pronta, opondo-se a ideia de “natureza infantil” (CAMÕES, 2019, p.47).

Na história de Peter Pan é mencionado o momento em que a mãe dos irmãos Darling organiza os pensamentos de seus filhos em gavetas para que estes possam ser usados no dia seguinte à noite de sono. Na pilha de suas mentes, são descartados os que não acrescentam e selecionados os pensamentos que seriam importantes e úteis para serem usados. O que me toca neste trecho e me ajuda a problematizar tanto uma ideia de infância subalternizada (ABRAMOWICZ e CRUZ, 2015), quanto a ideia de centralização curricular e da concepção de linguagem escrita problematizada, é a concepção de infância como passível de ser controlada, bem como suas vivências e a própria aprendizagem. A possibilidade de “engavetar” os pensamentos, classificando-os em pertinentes ou não, me remete a tentativa de controle do adulto acerca das experiências e, por conseguinte, do que é considerado válido a partir de uma noção utilitarista do conhecimento.

Tomar a infância como uma relação que envolve disputas de poder não é anulada nesse sentido, mas sim, destaca-se aqui o fato de conceber essa vertente mobiliza a problematização do modo como os discursos para e da infância são produzidos em prol de um ideal de educação para as crianças menores. Isto é, um discurso que se propõe a construir um olhar para as crianças, acaba por embasar uma noção ocular de que este ser pode ser compreendido com um objeto estático de estudo e que tem uma cultura própria e menor. Assim, políticas curriculares para esta etapa poderiam organizar de maneira sistematizada o que deve e pode ser aprendido ou não por eles, ou seja, é possível engavetar. Pensar a partir de uma perspectiva de currículo que o compreende como enunciação cultural, desestabiliza esse discurso quando não compreende a cultura como algo delimitado, fixo, posto que, os próprios sujeitos que a compõem estão em constante processo de subjetivação, borramento de fronteiras e de deslocamento (BHABHA, 2013). Além disso, não há cultura menor/maior/real, o que há são fluxos culturais constantes e que trazem as marcas do diálogo com a diferença.

Dialogar com a noção de infância como possibilidade de significação da e pelas próprias crianças e não como um período temporal e estanque não pressupõe desconsiderar determinados aspectos inerentes a esta fase. A brincadeira, o lúdico e as potencialidades de imaginação são fatores que compõem esta noção, contudo, não podem ser compreendidos em um sentido único, visto que qualquer forma de essencialismo esvazia a ideia de sujeito que se constitui em processos de identificação. Não propondo uma polarização entre o adulto e a criança, mas entendendo que estas relações se constituem mutuamente, a necessidade de pensar a alteridade nestes movimentos se evidencia quando um indivíduo só é legitimado a partir do momento em que o outro o considera como tal. Corazza (2017) elucida esta questão tecendo narrativas que problematizam a invenção de uma infância:

Este tal Indivíduo era um cara muito exibido, metido à besta, chato e irritante – “um mala sem alça”, como se diz hoje, e ainda “de papelão, na chuva, no meio da rua”, - que começou a prestar atenção nas novas gentes: não uma atenção desleixada qualquer, mas uma atenção sem limites, que ambicionava dar-lhes uma “vida própria” (ele que criou esta expressão, como sentido que queria), para fazê-las – como ele dizia – “existir” em separado das gentes grandes, em um mundo específico e autônomo, só delas! (CORAZZA, 2017, p. 163).

Esse Indivíduo com I maiúsculo citado pela autora carrega uma marca que compõe um sentido de infância que passa a ser instituída em um dado momento e assim, ser delimitada e prevista.

De volta ao diálogo com Peter Pan observando a chamada “Terra do Nunca”, conhecida como lugar onde as crianças não crescem, embebida de fantasias e possibilidades, a Terra do Nunca é lida muitas vezes como um local específico onde se encontraria todo o imaginário infantil. Entretanto, a partir de uma noção de que a infância, bem como o currículo, são produções discursivas, esta ideia também é posta em xeque quando consideramos as infinitas possibilidades de significação que a permeiam.

(...), mas olhe o que acontece quando eles tentam fazer um mapa da mente de uma criança, que, além de ser confusa, dá voltas sem parar. (...) Seria o mapa uma velha bem baixinha com um nariz de gavião. Seria um mapa fácil se só tivesse isso; mas também tem o primeiro dia de aula, as rezas, os pais, o laguiño, as lições de costura, os assassinatos, os enforcamentos, os verbos transitivos diretos, o dia que tem sobremesa de chocolate, os primeiros suspensórios, o diga trinta e três, uma moeda se você arrancar seu dente sozinho, e por aí vai; (...) é tudo muito confuso, principalmente porque nada para quieto (BARRIE, 2012, p.37).

A tentativa de seleção de conhecimentos específicos e de fixação de conteúdos sempre será falha dentro de uma lógica onde a criança é sujeito da enunciação, ou seja, que também significa se colocando em constante movimento. Conceber um “mapa da mente” infere um sentido de fixação do que é esperado e do que se deve ou não pensar, bem como da forma a qual estes pensamentos são mapeados para serem colocados em gavetas. Essa tentativa de controle da infância pautada numa ideia de sujeito único, de tentar determinar a priori o que é e pode ser vivido como experiência é subvertida nessa própria possibilidade de produção das crianças. Na casa onde os meninos perdidos – da história de Peter – moram, há uma árvore chamada “árvore do nunca”. Essa árvore é serrada todos os dias:

Na hora do chá, ela já cresceu o suficiente para servir de mesa e, depois do chá, é cortada de novo para abrir espaço às brincadeiras. Em torno da árvore crescem cogumelos usados como bancos. Quando os Meninos Perdidos querem pescar, simplesmente cavam buracos no chão (MANGUEL & GUADALUPI, 2003, p. 308)

Essa possibilidade de transitar, inferir sentidos a sua própria maneira às coisas, aos espaços e relações, desestabiliza o sentido único para a infância e potencializa o argumento que contraria a visão dessa etapa como passível de ações que podem ser previstas e subsidiadas por conhecimentos considerados válidos. A imprevisibilidade e impossibilidade de controle da significação das crianças sobre tudo o que permeia suas experiências se

evidencia quando a lógica de um significado específico para as coisas é constantemente rompida, como uma árvore passa a ser banco e ainda assim cresce novamente com possibilidades de ser tantas outras coisas, quando a ação de pescar não se restringe a um lugar específico e quando todos esses são sentidos se deslocam e produzem outros novos, o que acontece constantemente.

Desta maneira, a BNCC para a Educação Infantil pode ser lida como esta tentativa de engavetamento, uma tentativa de agrupar experiências e conhecimentos em caixinhas, partindo de uma noção de estruturação que, por sua vez, desconsideram a imprevisibilidade desta constante produção de sentidos.

Uma pista sobre esta ideia de “filtro” que se articula com uma noção de centralidade de determinados conhecimentos, também tem a ver com a questão da divulgação daquilo que é posto como meio de acesso do documento para os professores.

Figura 4 Site da BNCC, possibilidades de visualização do documento.



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em julho/2019

No site da Base Nacional Comum Curricular há três diferentes possibilidades de visualização do documento e de seus objetivos específicos, sendo estes: BNCC para navegação, BNCC em PDF e BNCC em planilhas. No que tange a Educação Infantil, dividida

em campos de experiências, objetivos de aprendizagem e transição, onde há pequenos trechos sobre o que é a EI na BNCC e o que é a EI no contexto da educação básica, tentam sintetizar o que está presente na versão do documento em PDF. Ainda há que se ressaltar estas diferenciações de formas de visualização não são o foco da discussão, trazemos este aspecto como algo que também chama a atenção para a questão do conhecimento discutido aqui, visto que, mediante a tentativa de compilamento destas informações, que por sua vez já são posta de forma reducionista em minha leitura, emergem sentidos de mais valia para determinados objetivos em detrimento de outros.

A BNCC em planilhas traz consigo uma marca de possibilidade de “filtro” para as informações que se quer acessar. Há a opção de escolher a faixa etária que se quer ler e o campo de experiência especificamente, contudo, o arquivo se intitula como “material suplementar para o redator de currículo” onde também tem a nomeação de “não faz parte da BNCC”. Compreendo a tentativa de evidênciação do que *não é*, como movimento que me permite ler esta marca como algo que é reafirmado através de sua negação. Assim, o que é posto como “não faz parte da BNCC” é colocado ali por quê? “Ele me diz isto, mas o que é que ele quer?” (CONRAD, 1925, *apud* BHABHA, 2013, p.205).

Por se basear nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o texto da BNCC se propõe a promover um trabalho pautado nas interações e brincadeiras, organizando tempo, espaço e materiais. Objetivos de aprendizagem e campos de experiência nos mobilizam a ler a BNCC como documento que tenta fixar conhecimentos específicos para a Educação Infantil. Desse modo a problematização acerca do que é considerado válido como conhecimento nesta etapa é colocada em xeque e nos incita no cruzamento que propomos com as discussões acerca da alfabetização, uma vez que observamos como essa questão se apresenta com destaque nas proposições.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil em sua defesa por oportunidades de construção do conhecimento como fruto da experiência das crianças, a partir dos campos de experiências propostos, se afasta da noção de experiência como acontecimento, como movimento que se coloca na impossibilidade de previsão e de linearidade e de estruturação a qual nos coadunamos. Operamos com uma concepção de currículo a partir de uma disputa de sentidos, onde significações do que vem a ser conhecimento, expectativa, aprendizagem, formação, avaliação, dentre tantos outros termos que transitam neste movimento, se interpelam na arena política em uma luta pela hegemonização de um dado sentido para eles. Alinhamo-nos a ideia de experiência de autores

que se aproximam de perspectivas pós-fundacionistas e pós-estruturais, como Derrida (2001), defendendo a impossibilidade de previsão, mensuração ou mesmo sistematização apriorística de tal feito.

Entender a experiência como algo que nos mobiliza, que é constante deslocamento e significação, desestabiliza uma noção de fixação de um dado sentido e de apreensão de algo ou alguma coisa; “Uma experiência que, segundo Skliar, não se estrutura e nem se faz explicativa, não é duradoura, tampouco apaziguadora, e neste processo em que desobedece e é desobedecida, abre brecha para a produção de um sentido” (CAMÕES, 2019, p.89).

Um ação que pode ser prevista, um conhecimento a ser medido, são maneiras de conceber a experiência como aquilo que pode ser quantificado e estruturado. Isto é, a possibilidade que é aberta quando coloca-se a experiência desse modo no texto da BNCC, remete a uma ideia de “coisificação. Contudo, se não compreendemos o currículo como seleção de conteúdos estanques e com estrutura pré-estabelecida, tampouco o sujeito a partir de uma identidade fixa, posto que se constitui por constantes processos de identificação, a experiência por si só já é um ato subversivo de produção de sentidos. Nesse sentido, a noção de currículo como experiência, a partir da ideia de acontecimento, em diálogo com Derrida, rechaça uma lógica que compreende a infância como período linear onde é possível separar modos de aprendizagem e conceber conhecimentos específicos de maneira homogênea.

Macedo (2018) questiona: “Se “A base é a base” o currículo o que é? Essas articulações desdobram sentidos para o currículo que remontam perspectivas instrumentais e o reduzem a seleção e organização de conhecimentos, o que se afasta das perspectivas que defendemos, de movimentos de significação, como enunciações culturais na e com a diferença, o que nos faz questionar o comum que num deslizamento de significação se desdobra numa homogeneização, o que solapa a ideia de constante disputas por significações. Quando há uma defesa pela universalidade de um conhecimento comum, não só as especificidades são deixadas de lado, mas há, muitas das vezes, um silenciamento das disputas que ocorrem em um mesmo campo específico. Há também uma aposta na transparência do conhecimento, dado/consolidado e portanto essencial, mas para quem? Para todos, indistintamente, indiferentemente... uma apagamento das diferenças.

Desse modo, dialogar com a perspectiva de currículo como acontecimento que se faz na experiência, subverte a própria lógica da BNCC, bem como a maneira como ela se estrutura, sobretudo, na defesa de uma Educação Infantil a partir de campos de experiências e objetivos específicos.

Um dos aspectos que constitui a BNCC para a Educação Infantil é a transição para o Ensino Fundamental. Mencionada no documento como “elemento balizador e indicativo” (BRASIL, 2018, p.53), este aspecto apresenta uma síntese das aprendizagens a serem garantidas as crianças e daí desenvolvidas na Educação Infantil.

Ao conceber uma síntese do que deve ser apreendido nos campos de experiência, ainda que o documento reafirme que não se trata de condição para o avanço nas séries posteriores, interpretamos esta condensação como uma tradução do que é considerado “essencial” para que a Educação Infantil possa realizar a transição para o Ensino Fundamental e podemos considerar um dos aspectos que fortalece o discurso de preparação.

Assim, quando problematizamos as práticas na pré-escola a partir do escopo “escolarizante” que elas vêm tomando, compreende-se a ideia de preparação para o processo de alfabetização. Estas práticas se inserem nesse movimento que tem o tempo como balizador do currículo e da aprendizagem sistemática da leitura e da escrita como garantia de sucesso nos anos posteriores. No documento, justifica-se a presença deste ponto alegando que fora construído a fim de contribuir com mudanças “garantindo **integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças**, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.” (BRASIL, 2018, p. 53). Entretanto, ainda que seja mencionada a importância de diálogo entre professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o compartilhamento de portfólios e atividades e materiais de uma etapa para outra, o que de fato é de grande valia para este processo de transição; infere sentidos de responsabilização da Educação Infantil no que tange à aprendizagem da leitura e da escrita.

Sentidos de currículo postos em questão – à guisa de conclusão

“[...], mas nem sequer os pássaros, mesmo se levassem mapas e os consultassem nas esquinas onde ventava mais, teriam conseguido encontrar o lugar com estas instruções” (BARRIE, 2012, p. 71).

Chegar à Terra do Nunca então, ainda que se tivessem orientações específicas, seria impossível. Da mesma maneira, consideramos a tentativa de ter um currículo único para a Educação Infantil, um currículo que tenta consolidar um trabalho com a leitura e com a escrita como conhecimento essencializado, que se coloca em articulação com outras políticas para sustentar um ideal de alfabetização, será sempre fadada ao fracasso (LOPES E MACEDO, 2011). À medida que estes discursos são evidenciados seja no PNAIC, seja a partir da leitura

da obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos como possibilidade de aceleração do processo de alfabetização, seja da centralidade da linguagem escrita posta na BNCC, estratégias discursivas são produzidas a partir de uma noção de diferimento; ou seja, ainda que se tente perpetuar uma ideia de leitura e escrita cada vez mais cedo na EI, este discurso quando repetido se coloca de maneira diferente, em uma noção de iterabilidade.

Mesmo que articulados em prol de um ideal específico, cada vez que esses discursos são repetidos, eles não são mais do mesmo, mas sim algo que *nunca* é igual diante desta repetição, uma vez que quando repetido, se performatiza numa noção de iteração (DRUMMOND, 2019). Desse modo, romper com a concepção de original auxilia no entendimento de que estas articulações são constantemente significação e diferimento. Ainda que carreguem uma marca de algo que lhe é comum, não há discursos que não sejam hibridizados, visto que eles se dão como negociação e interpelação. Cada vez que se tenta manter uma “tradição”- o que em diálogo com Bhabha entedemos como um em outros discursos que estão em disputa - acerca do que é inerente à alfabetização, a Educação Infantil e ao currículo, a repetição deste movimento que tenta preservar um sentido original já o faz de maneira diferente, de modo a performatizá-lo. Isto significa que, ao passo que quando tenta ser fidedigno a um determinado sentido, sentidos outros são produzidos que reverberam em novos discursos acerca daquela questão.

A visão de que a Educação Infantil é um período marcado pela brincadeira e pela interação; a noção de alfabetização como processo discursivo; a Educação Infantil como preparação para a alfabetização; a alfabetização como aquisição do código escrito, o currículo a partir de uma noção de experiência; a experiência como acontecimento, entre muitos outros discursos que circundam estas temáticas, ainda que pareçam por vezes, construir binarismos, ao contrário, evidenciam a noção de ambivalência e disputa pela significação. O que há são constantes processos de negociação que se articulam dentro dessas políticas e que mediante aos arranjos que estas propõem, produzem estratégias de fixação para estancar estes binarismos.

“[...] Peter gostava muito de novidade, e a brincadeira que o fascinava num instante de repente parava de interessá-lo. Por isso, sempre havia a possibilidade de que, da próxima vez que você caísse, ele fosse deixá-lo despencar até lá embaixo” (BARRIE, 2012, p.72).

É a imprevisibilidade que permeia a produção curricular que se reafirma em sua constante possibilidade de ressignificação. Quando se considera a Educação Infantil, a

infância e a alfabetização como impossíveis de serem reduzidas a um sentido original, determinado à priori, único, uma ideia de Base Nacional Comum Curricular é desestabilizada e não obstante, a noção de leitura e escrita como processo linear temporal e fixado aprioristicamente é subvertida a partir de uma lógica de discurso e constante produção de sentidos.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J. *Cartografias em Educação Infantil: o espaço da diáspora*. In: FARIA, A.G, et al (Orgs.). *Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras*. Campinas: Leitura Crítica – ALB, 2015.

AXER, Bonnie. *Todos precisam saber ler e escrever: uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na idade certa*. 241f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2018

BAPTISTA, M. C.. *A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

BARRIE, J. M. *Peter Pan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BHABHA, H. *O local de cultura*. 2ª edição. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BRASIL. *Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17/07/2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)* nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – Manual*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. *Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 5 abr. 2013.

CAMÕES, Maria Clara L. S. *O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?* 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019

CORAZZA, S. M.. *Pensamento da diferença em educação: era uma vez... Quer que eu conte outra vez? As gentes pequenas e os indivíduos*. In: Anete Abramowicz; Gabriela Tebet. (Org.). *Infância & pós-estruturalismo*. 1ed. São Paulo: Porto de Ideias, v. 1, p. 157-183, 2017.

DRUMMOND, Rosalva. *Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem: a escola sob judice*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019

DERRIDA, J.. *Gramatologia*. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FRANGELLA, R.C.P.. *Políticas de Currículo e Alfabetização: Negociações para além de um Pacto*. Projeto de Pesquisa. 2015.

_____. *Políticas Curriculares, Coordenação Pedagógica & escolar: desvios, passagens e negociações*. Curitiba: Editora CRV, 2016a

_____. *Currículo como local da cultura: por outras enunciações curriculares*. In: FRANGELLA, Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisa em negociação. Curitiba: Editora CRV, 2016b.

FRANGELLA, R. C. P.. *Políticas de Currículo e Infância: entre paradoxos e antíteses, renegociando o(s) pacto(s)*. Projeto de Pesquisa. 2018.

GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A.. *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. *Por um currículo sem fundamentos*. Linhas Críticas (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015.

LOPES, Alice & MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MANGUEL, Alberto. *Dicionário de lugares imaginários* / Alberto Manguel, Gianni Guadaluppi; ilustrações de Graham Greenfield e Eric Beddows; mapas e plantas de James Cook; tradução de Pedro Maia Soares. – São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MOTA, J. J. Dias. *Alfabetização como paradigma e paradoxo: refletindo acerca dos sentidos de leitura e escrita no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. In: III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal - Rio Grande do Norte. III Congresso Nacional de Educação, 2016.

MOTA, Jade Juliane Dias. *Base Nacional Comum Curricular: Discutindo sentidos de leitura e escrita na Educação Infantil*. 2019. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PROJETO LEITURA E ESCRITA. *Posicionamento do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil em relação à terceira versão da BNCC*. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-critica-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em 07/08/2019.

Recebido em: 06.11.2019

Aceito em: 29.11.2019