

ENTRE ANTÍTESES E PARADOXOS: O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

AMONG ANTITHESIS AND PARADOXES: THE LITERACY CYCLE IN EDUCATIONAL POLICIES

Rita de Cássia Prazeres Frangella¹

Resumo - O artigo busca discutir os sentidos de alfabetização e suas implicações para a prática pedagógica, que se desdobram da produção de políticas educacionais contemporâneas e de grande alcance – o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (2015). Assim, a partir da articulação entre políticas curriculares e de formação, observando o imbricamento delas não como causa e efeito, mas como processo complexo e ambivalente, toma como mote de problematização o conceito de Ciclo de Alfabetização institucionalizado a partir da ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos e observa como ele é tematizado nas políticas analisadas. Observa a construção de antíteses e paradoxos que significam as práticas alfabetizadoras buscando discutir a significação que tal questão ganha nas políticas, o que se dá a partir de pesquisa sobre políticas curriculares e alfabetização assentada numa perspectiva discursiva que compreende a produção de políticas como produções político-discursivas. Argumenta-se que o deslocamento/deslizamento de significantes como alfabetização, ciclo, avaliação, conhecimento na análise do próprio entendimento de Ciclo de Alfabetização observado nos diferentes documentos se articula na produção de um discurso pedagógico que significa o investimento numa dada perspectiva de prática pedagógica alfabetizadora, uma articulação que cria demandas para a produção curricular cotidiana nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ciclo de Alfabetização. Políticas educacionais. Currículo. Formação de professores.

Abstract - The article discusses literacy senses and their implications for teaching practice that unfold production of contemporary educational policies and far-reaching – the National Pact for Literacy in the Age One (2012) and the Common Core Curriculum (2015). Thus, from the relationship between curriculum and training policies observing the interweaving of these, not as cause and effect, but as complex and ambivalent process takes as a theme of questioning the concept of literacy cycle institutionalized from the expansion of primary education in 9 years and observes how this is thematized in the analyzed policies. Notes the construction of antitheses and paradoxes that mean the literacy teachers practices seeking to discuss about the significance that this question gains in policy, which takes place from research on curriculum policies and seated literacy in a discursive perspective comprising the production of policies and political productions-discursive. It is argued that the displacement/sliding significant as literacy, cycle, assessment, knowledge in the analysis of own understanding of literacy cycle observed in the different documents is organized in the production of a pedagogical discourse that means investing in a given perspective of teaching literacy practice, joint that creates demands for daily production curriculum in the early years of elementary school.

Keywords: Literacy cycle. Educational policies. Curriculum. Teacher training.

¹ Doutora em Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – Proped/UERJ. Jovem Cientista do Nosso Estado /FAPERJ. rcfrangella@gmail.com

INTRODUÇÃO

Começar um texto é duro, tanto que Clarice Lispector já dissera: “duro como quebrar pedras”. E, quando o terreno é pedregoso por si só, a tarefa que se impõe é extremada em sua dureza. É disso que trata esta reflexão e que nos coloca no caminhar por entre políticas públicas educacionais que se voltam para a Educação Básica brasileira, em especial para a alfabetização, processo que se desenvolve nos anos iniciais do Ensino Fundamental e tem sido alvo de críticas e proposições, aqui tomando como foco de análise políticas curriculares e de formação de professores para pensar as significações/demandas que delas se desdobram para a alfabetização.

O caminho que chamo de pedregoso trata especificamente de uma tensão que hoje se anuncia num contexto de produção das Bases Nacionais Comuns Curriculares; dados sua abrangência e seu alcance, é preciso discutir os efeitos dessa política *nacional* na produção de outras políticas. Aqui destaco o nacional intencionalmente por ser esse um dos maiores impactos dela, uma vez que se coloca como matriz única de formulação de propostas curriculares. Como argumentei anteriormente (FRAGANELLA, 2015), no âmbito da pesquisa que desenvolvo² que se volta para políticas curriculares e alfabetização, a marca do nacional como adjetivação substantivada em pactos, planos, bases e seu uso como marcador dessas políticas enfatizam uma organização naturalizada de diversidades (pois não entendo, nessa lógica, que são vistas como diferenças) e indicativo de elementos essenciais a serem garantidos. Num intrincado jogo de significação, com base em um ideário democrático que se articula com uma noção de igualdade, o nacional, numa adjetivação que supervaloriza o comum a todos, se desdobra em centralização, e aí figura não como princípio articulador, mas como marco regulatório.

Daí a questão que levanta a problemática que anuncio no título: e o Ciclo de Alfabetização? Esta análise busca argumentar que o deslocamento/deslizamento de significantes como alfabetização, ciclo, avaliação, conhecimento na análise do próprio entendimento de Ciclo de

Alfabetização observado nos diferentes documentos se articula na produção de um discurso pedagógico que significa o investimento numa dada perspectiva de prática pedagógica alfabetizadora; articulação que cria demandas para a produção curricular cotidiana nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, tensionar esses sentidos é o objetivo desta análise, que se faz assentada nas teorizações de Laclau (2011) e Bhabha (2003), e se propõe à investigação acerca da produtividade do movimento de articulação discursiva na significação política, defendendo que esta se constitui na ambivalência discursiva que torna o político possível.

Dar destaque a tal questão se coloca, nesta reflexão, como mote de discussão de como as políticas educacionais têm significado os processos de alfabetização, tendo como recorte temporal a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a LDB nº 9.394/96 e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Na resolução nº 7 do CNE, de 2010, que fixa as diretrizes curriculares nacionais no contexto do Ensino Fundamental de 9 anos, é afirmado no Artigo 30 que:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I - a alfabetização e o letramento;

II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das

² Projeto de pesquisa “Políticas de currículo e alfabetização: negociações para além de um pacto”. Conta com financiamento FAPERJ e do Programa Prociência - UERJ.

aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

Ao mesmo tempo que podemos analisar tais proposições como conquistas no avanço do direito ao acesso e permanência na escola, na ressignificação de práticas pedagógicas de alfabetização, a ideia do Ciclo de Alfabetização precisa ser discutida não só nas implicações que traz sobre o próprio conceito de alfabetização e sobre práticas avaliativas, aspectos mais detidamente tratados, mas também em aspectos curriculares, de gestão, de formação de professores, entre outros, dada a complexidade da questão, como também destacam Mainardes e Stremel (2012).

A ideia de Ciclo de Alfabetização alinha-se a perspectivas que, no campo da aprendizagem da leitura e escrita, defendem a noção de letramento como princípio articulador das práticas alfabetizadoras, bem como traz à tona a discussão das especificidades da infância e a não ruptura abrupta tão usualmente observada entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Tais preceitos adensam a compreensão de que a aprendizagem se constitui por processos contínuos e que a alfabetização envolve mais que decodificar/codificar a/em linguagem escrita.

O Ciclo de Alfabetização pode ser conceituado³ como:

Utiliza-se na Educação brasileira a palavra

ciclo para designar cada um dos níveis em que se divide o tempo do ensino público. A nova lógica temporal instituída pelos ciclos, em contraposição ao antigo sistema seriado, orienta-se pelas necessidades de aprendizagem do 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 se considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo. Logo, constitui-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.

Os *ciclos de alfabetização* foram criados pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2004 e 2006, tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o país, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006. Além de ampliar em um ano o período da escolarização obrigatória, o novo Ensino Fundamental passou a receber, no seu primeiro ano, crianças de seis anos, boa parte sem qualquer vivência escolar anterior. Assim, a escola passou a enfrentar um novo desafio: acolher parte das crianças com necessidades e objetivos antes restritos à Educação Infantil e, ao mesmo tempo, colaborar de forma significativa para garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos (SILVA, 2016).

Tomando o Ciclo de Alfabetização institucionalizado a partir das resoluções referentes à ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos como mote de problematização, torna-se importante observar como diferentes políticas tematizam a questão, por vezes colidindo com as perspectivas que defendem ou construindo paradoxos nas proposições que fazem. Entre antíteses e paradoxos, atentando para as questões que envolvem a formação de alfabetizadores e as políticas curriculares recentes, põe-se em análise o documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de

³ Tomo como referência para uma conceituação o texto do glossário Ceale devido a: a) O Ceale é reconhecido centro de pesquisas no campo da alfabetização e vem se dedicando a discutir as questões aqui tratadas; b) é reconhecido seu protagonismo no desenvolvimento de pesquisas e difusão de estudos sobre letramento, tomado como conceito fundamental nas políticas analisadas; c) seus pesquisadores, que figuram em documentos como consultores, tem ativa participação, nos últimos anos, na formulação de políticas públicas voltadas para o campo da alfabetização.

aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012) e o texto apresentado à consulta pública – Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2015)⁴, cotejando-os em como inferem sobre a ideia do Ciclo de Alfabetização. Os documentos – ambos elaborados no/pelo MEC – são aqui eleitos por seu escopo e por permitirem articular dimensões a serem problematizadas na análise do Ciclo de Alfabetização – formação e currículo: o primeiro por ter sido formulado no bojo da formulação/proposição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, expondo os fundamentos que orientam uma política nacional de formação continuada de alfabetizadores de ampla abrangência; o segundo por se tratar da apresentação do que vem sendo discutido em torno da definição de um currículo nacional. Assim, observam-se sentidos que se depreendem da articulação de diferentes políticas educacionais que focalizam a alfabetização, em diferentes dimensões, mas que se implicam e interpenetram.

Cotejar as duas políticas é necessário, uma vez que os ditames de uma influenciam a outra; por outro lado, essa relação não é pontual ou mesmo inaugura-se com a divulgação da BNCC. Ao contrário, como tenho defendido em outros momentos (Frangella, 2016), ambas as propostas nascem de uma mesma matriz que busca articular equidade-igualdade à ideia de direito, num deslizamento dessa discussão para o campo do conhecimento. Assim, definir objetivos de aprendizagem em termos de direitos implica que se deve assegurar o direito como tal, o que impacta a compreensão dos objetivos e possibilidades de sua consecução, e atingi-lo significa democraticamente garantir igualdade. Como afirmar,

[...] é perceptível como o PNAIC articula-se a um movimento maior de formulação de uma base curricular comum nacional; a formação de alfabetizadores no âmbito do PACTO constituirá referências curriculares para a alfabetização, abrirá caminho para reflexões e ações que possam se desdobrar de forma

generalizada para outros anos/etapas da Educação Básica (FRANGELLA, 2016).

Com isso, não estou afirmando ou confundindo o PNAIC com a BNCC, mas é preciso observar que, paradoxalmente, se o sentido de direito de aprendizagem e sua articulação com currículo e formação mais aproximam que afastam o PNAIC da BNCC, por outro lado uma das marcas que tensionam essa aproximação e que nos permitem observar não só paradoxos, mas as antíteses entre os textos convergem naquilo que se apresenta como mote e força do PNAIC: a ideia do Ciclo de Alfabetização.

ANTÍTESES...

No âmbito de um programa que se assenta na defesa da perspectiva de um Ciclo de Alfabetização, aponta-se que:

[...] dados de pesquisas do MEC apontam o Ciclo de Alfabetização, com abrangência nos três anos iniciais, como uma realidade nacional. Essa organização está presente em 65% do território nacional. Esses dados também estão presentes na maioria das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação das instituições brasileiras de Ensino Superior. As justificativas apontadas pelos gestores e professores para a implementação do ciclo estão diretamente relacionadas à meta-compromisso de alfabetizar/letrar todas as crianças do Brasil até seus oito anos de idade (meta 05 do PNE), o que demanda que a implantação do ciclo da alfabetização constitua-se em um grande empenho relativo às metas e condições para e exequibilidade do Programa.

A realidade tem mostrado que um dos grandes desafios, na implementação do Ciclo de Alfabetização, é o de assegurar às crianças o direito às aprendizagens básicas nesse tempo de três anos (BRASIL, 2012, p. 18).

Pode-se observar que o PNAIC se desdobra de demandas criadas pelos debates e ações incitados pela ampliação do Ensino Fundamental em 9 anos. Mainardes e Stremel (2012), em texto que analisa a política de ciclos no âmbito da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, contextualizam como a própria ampliação do

⁴ No momento de escrita desse texto ainda não havia sido divulgada a 2a. versão da BNCC (2016). Contudo, as questões analisadas aqui mantêm-se nessa última versão.

Ensino Fundamental empreendida e vista como avanço e conquista por diferentes aspectos que abarca, se dá movida também pelo entendimento de assegurar a compreensão de um ciclo de infância, justificada e defendida nos pareceres CNE/CEB no 7/2007 e 4/2008 como um processo contínuo.

A discussão acerca das políticas de ciclo, em suas diferentes modalidades, não é nova, tampouco se inaugura com a ampliação do Ensino Fundamental. Vários estudos (MAINARDES, 2006, 2009; FETZNER, 2009; ALAVARSE, 2009, entre outros) contextualizam e discutem tais políticas ao mesmo tempo que articulam o desenvolvimento de políticas de ciclo com perspectivas pedagógicas mais democráticas e comprometidas em atender ritmos diferentes, dando oportunidade de aprendizagem a todos de forma mais integrada e efetiva. Esses estudos asseveram que se trata de uma simplificação tratar da política de ciclo como mera distinção na organização temporal da escola e, para que seja efetiva, exige-se discussão acerca de currículo, da concepção de conhecimento e avaliação, que incide em uma recriação dos princípios norteadores do trabalho pedagógico; observam que, nas várias experiências analisadas, algumas se fazem acompanhar de mudanças mais substanciais e outras pouco abordam essas questões.

Daí uma primeira questão: tratar de ciclos não se limita à divisão de tempo que optamos defender. Mais que arranjo temporal, a questão de ciclos está atrelada a concepções de ensino-aprendizagem que atentam para diferenças de aprendizagem e um sentido de continuidade. Ou seja, observa-se a aprendizagem de forma processual, deslocando o sentido de terminalidade associada a uma fatia de tempo fixada. O próprio documento lançado conjuntamente com o PNAIC e que o consubstancia afirma que

[...] a proposta é atuar no ciclo da alfabetização respeitando os diferentes ritmos das crianças e, ao mesmo tempo, assegurando que, ao final dos 600 dias letivos, todas as meninas e meninos estejam alfabetizados (BRASIL, 2012, p.21).

Ou seja, ao demarcar 600 dias letivos, quebra-se a lógica de terminalidade do processo de alfabetização num ano específico destinado a

tal fim, o que expande o próprio conceito, reafirmado no documento, pela articulação com o que se indica como conceitos fundamentais do ciclo/pacto: alfabetização e letramento. No documento “Elementos conceituais” (BRASIL, 2012), é afirmado que alfabetização e letramento são os conceitos fundamentais que organizam o que se entende por Ciclo de Alfabetização. Fica explicitada a compreensão de que a alfabetização, na perspectiva do letramento, entende esse processo como apropriação efetiva da linguagem escrita, num nível que possibilite que as crianças façam uso dela em situações reais de leitura e escrita, o que exige consolidação dessas aprendizagens em diferentes experiências que envolvem o ler/escrever e que não se dá de forma imediata. A noção de letramento é identificada, grosso modo, como inserção em práticas sociais de leitura e escrita de forma a, em meio a experiências diversas e reais, possibilitar a apropriação da linguagem escrita, tendo as crianças como participantes dessas experiências; isso exige outra dimensão de aprendizagem, experiências pedagógicas, currículo e tempo, uma vez que não trabalha com o critério de terminalidade, mas sim de progressão. Ser alfabetizado não é estado absoluto e quantificável; é um estar sendo, um caminho em direção à produção autônoma de leitura e escrita. A BNCC, ao tratar da linguagem, afirma:

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a área de Linguagens reúne quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Esses componentes articulam-se na medida em que envolvem experiências de criação, de produção e de fruição de linguagens. Ler, reproduzir uma crônica, assistir a um filme ou a uma apresentação de dança, jogar capoeira, fazer uma escultura ou visitar uma exposição de arte são experiências de linguagem. Concebida como forma de ação e interação no mundo e como processo de construção de sentidos, a linguagem é, portanto, o elo integrador da área. A utilização do termo **linguagens**, no plural, aponta para a abrangência do aprendizado na área, que recobre não apenas a linguagem verbal, mas as linguagens musical, visual e corporal. A integração dos quatro componentes em uma área também busca romper com uma lógica de organização escolar que reforça

certa dissociação e hierarquia entre as linguagens, considerando que, na vida social, os sentidos de textos, objetos e obras são construídos a partir da articulação de vários recursos expressivos (BRASIL, 2015, p. 29).

Tal excerto pode sugerir uma aproximação com as perspectivas que informam o PNAIC, ainda mais retomando questões elencadas na apresentação da base:

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em continuidade à Educação Infantil, ao lado do acolhimento integral à criança e do apoio a sua socialização, a alfabetização e a introdução com atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos, artísticas, como o desenho e o canto, e científicas, como a exploração e compreensão de processos naturais e sociais. Por essa razão, a orientação curricular para essas etapas precisa integrar as muitas áreas do conhecimento, centradas no letramento e na ação alfabetizadora (BRASIL, 2015, p. 9).

Contudo, no item que trata de princípios orientadores da BNCC, diz-se:

A BNCC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras, embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização.

O documento preliminar à Base Nacional Comum está organizado em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Tal organização visa superar a fragmentação na abordagem do conhecimento escolar pela integração e contextualização desses conhecimentos,

respeitando-se as especificidades dos componentes curriculares que integram as diferentes áreas. Os princípios que orientam a integração entre os componentes de uma mesma área, os objetivos que propõe para a Educação Básica e a especificidade que assume em cada etapa de escolarização encontram-se descritos nos textos de apresentação de área e naqueles que a apresentam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No caso da Educação Infantil em todas as áreas, pode-se encontrar um texto que apresenta sua especificidade na BNC. A especificidade dos componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento encontra-se descrita nos textos de apresentação dos componentes curriculares, que podem ser acessados a partir das etapas de escolarização nas quais esses componentes aparecem. [...]

Os objetivos de aprendizagem são apresentados a partir das quatro áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Estes últimos podem ser acessados a partir das etapas da Educação Básica nas quais eles são abordados – Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio. No caso da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem são apresentados a partir das quatro áreas do conhecimento, tendo como referência campos de experiências potencializadores das relações das crianças com múltiplas linguagens e conhecimentos. A integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é estabelecida pelo modo como as experiências propostas na Educação Infantil se desdobram e se articulam àquelas propostas por cada componente curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para o Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio, os objetivos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares são apresentados ano a ano. Essa forma de apresentação tem o intuito de oferecer uma orientação mais precisa aos sistemas, escolas e professores com relação à progressão desses objetivos ao longo do processo de escolarização.

Tal orientação não deve ser entendida, entretanto, como uma prescrição da progressão. Importa muito mais observar o alcance do conjunto de objetivos nos anos que demarcam a transição entre as diferentes etapas – da Educação Infantil ao

Ensino Fundamental, dos anos iniciais aos anos finais, destes ao Ensino Médio e ao término do Ensino Médio. Novos arranjos na distribuição a cada ano são não apenas possíveis como desejáveis, considerando especificidades locais e a articulação entre a parte comum e a diversificada do currículo (BRASIL, 2015, p. 15-16).

O excerto longo justifica-se pela importância para o debate. Apesar de reafirmar preocupações com progressão e articulação, a ideia de que a base indica os conhecimentos fundamentais a todos e de que a indicação de objetivos feita ano a ano objetiva dar orientações mais precisas acaba trazendo à tona o sentido de terminalidade que parecia ser contestado até então. Isso é reforçado pela forma como são apresentados os objetivos em cada componente curricular dos diferentes campos de conhecimento.

Assim, se tal proposição, por um lado, responde às questões levantadas por diversas pesquisas que mostram a dificuldade de compreensão da mudança conceitual que se propõe com o ciclo e que é preciso pensar em que termos se dá essa progressão, como afirma, a partir da revisão de várias dessas pesquisas realizadas por Albuquerque e Cruz (2011), por outro lado, retoma um sentido de avaliação também contestado.

Acerca disso, Albuquerque e Cruz (2011) afirmam que a noção de “alfabetizar letrando” exige o investimento na formação de alfabetizadores e a compreensão e o investimento nas atividades que permitam a apropriação e reflexão dos princípios e convenções do sistema de escrita alfabético, advertindo que, no caso em que analisam, observa-se que a noção de ciclo se apresenta com “metas diluídas e objetivos não especificados para cada ano” (ALBUQUERQUE e CRUZ, 2011, p. 144). Contudo, essa tensão entre “metas” e ciclo se articula/colide no que tange à avaliação.

No que tange ao que elegemos como foco, Linguagens, ainda que apresente de forma inicial a inserção da linguagem e da língua portuguesa chamando atenção para a alfabetização/letramento e da afirmação de os anos iniciais serem de desenvolvimento e consolidação dessas aprendizagens, no desdobramento dos eixos de trabalho o que se apresenta são listagens de objetivos referentes a cada ano.

Não há qualquer indicação de como se daria uma leitura desses objetivos em termos de progressão e continuidade; ao contrário, ao enfatizar os anos de escolaridade, acaba por sugerir que se trata de meta a ser alcançada especificamente nesse tempo. Reforça-se indiretamente tal ideia com a própria desarticulação da área. Na apresentação dos outros componentes curriculares das Linguagens, diz-se:

No caso dos componentes Artes e Educação Física, os objetivos de aprendizagem são apresentados em relação a ciclos de escolarização mais amplos e, ainda, em referência às diferentes linguagens e práticas em que se desdobram esses componentes. A proposta é de que cada sistema de ensino e/ou escola possa fazer suas escolhas em termos de quais linguagens e objetivos privilegiar a cada ano de escolarização (BRASIL, 2015, p. 17).

Os objetivos específicos do componente Educação Física foram formulados por prática corporal e organizados em cinco ciclos de escolaridade. Dois ciclos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos; 4º e 5º anos), dois ciclos nos anos finais do Ensino Fundamental (6º e 7º anos; 8º e 9º anos) e um ciclo no Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos).

A organização sob a forma de ciclos tem a função de balizar as expectativas de aprendizagem no percurso curricular. Indica que o/a estudante tem direito de aprender determinados conhecimentos em cada etapa. Isso não impede que os/as professores/as antecipem, ou aprofundem posteriormente, as aprendizagens previstas para determinada fase; apenas se está sinalizando claramente a necessidade de que esses conhecimentos sejam efetivamente trabalhados até o final do ciclo indicado (BRASIL, 2015, p. 98).

A progressão do conhecimento do componente curricular Arte, nas diferentes etapas da escolarização, resulta da relação entre os elementos pertinentes aos conteúdos dos subcomponentes e das características e contextos de atuação dos sujeitos, por intermédio do reconhecimento dos saberes trazidos por eles, considerando as singularidades de cada subcomponente e ampliando progressivamente suas experiências. Ao longo das diferentes etapas da Educação Básica, se espera uma expansão do

repertório, ampliação das habilidades e aumento da autonomia nas práticas artísticas dos sujeitos.

O ensino de Arte deve articular, de forma indissociável e simultânea, seis dimensões de conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência estética: “estesia”, “fruição”, “expressão”, “criação”, “reflexão” e “crítica”. Vale ressaltar que não há nenhuma hierarquia entre estas dimensões, tampouco uma ordem necessária para trabalhar com elas no campo. [...]

Os objetivos de aprendizagem em Arte da BNCC foram organizados considerando sua adequação à etapa de escolarização em que se encontram os estudantes e sua faixa etária.

Sua seleção e apropriação pela escola deve considerar o contexto social e cultural dos estudantes, levando-se em conta suas experiências e saberes prévios. Esses fatores, em combinação com a interação e interlocução com outros campos de saber, vão exigir diferentes abordagens e graus de complexidade nas práticas de conhecer, sentir, perceber, fruir, apreciar, imaginar, expressar, criar, refletir, criticar e relacionar na arte e na cultura. [...]

Assim, associados e articulados àquelas dimensões apresentadas acima, apresentamos como objetivos transversais do componente curricular Arte aqueles que perpassam todos os subcomponentes. [...]

A seguir, apresentamos de forma específica os objetivos relativos a cada um dos subcomponentes (artes visuais, dança, teatro e música) atribuídos às distintas etapas de escolarização. Vale destacar que não se trata de uma hierarquia, mas um conjunto articulado de objetivos que integram aquelas diferentes dimensões e se estabelecem em diferentes níveis de aprofundamento e complexidade.

Cabe ao professor, tendo conhecimento do repertório de seus alunos e do contexto de prática em que atua, a adequação dos objetivos às circunstâncias didáticas. Da mesma forma, cabe à escola e ao sistema o provimento das condições materiais necessárias para que as atividades possam ser adequadamente desenvolvidas (BRASIL, 2015, p. 84-86).

O que significa tal contradição interna? Se, no que tange à linguagem artística, corporal e língua estrangeira, apresenta-se objetivos de

aprendizagem por ciclo ou etapa da Educação Básica – o que, como o próprio documento aponta, exige relativa autonomia do professor na tomada de decisões ao lê-lo, ao pensar como desmembrar e articular os objetivos em termos de aprofundamento e continuidade ao longo dos anos, no que tange à Língua Portuguesa isso é feito de forma oposta: há indicação com mais “precisão” (valendo-me aqui dos próprios termos das BNCCs) do que se estabelece como meta.

As possibilidades de leitura suscitadas são várias:

a) hierarquização, dos conhecimentos, uma vez que, ainda que destacando a importância de outras linguagens, estas são vistas como meramente auxiliares na consecução de um objetivo maior e com sua importância hiperdimensionada: a aquisição da leitura e escrita;

b) uma dada concepção de aprendizagem e conhecimento que se desdobra no entendimento do papel da escola;

c) permite ainda a indagação feita por Kramer (1998): o que é básico na escola básica? Aprendizagens passíveis de serem medidas em avaliações?

A partir desse ponto, é possível tratar da problemática envolvida na ideia de currículo nacional defendida. A transmutação de objetivos em direitos se coloca a serviço de uma argumentação que torna a refutação difícil: à medida que todos têm direito a aprender – e quanto a isso, de fato, é preciso assegurar o direito à educação –, então há que se assegurar que meninos e meninas aprendam, e não fazê-lo torna-se violação de direitos. Assegurar esse direito é fundamental para a democratização da educação, e se todos têm como foco a mesma aprendizagem, uma unidade comum, isso minimiza as discrepâncias e garante uma perspectiva de equidade.

O grande problema é que o que tem sido chamado de equidade em verdade remete a um princípio de igualdade no sentido lato da palavra: o mesmo, e, nesse caso, único. O que daí pode se desdobrar é um risco de homogeneização – ensinar o mesmo a todos não garante igualdade, mas solapamento das diferenças, que, ainda ignoradas, estão lá, trazendo problemas de outra ordem: como tornar único e comum a todos projetos pedagógicos que atendem a demandas, contextos políticos, culturais, sociais diferentes? Como ter um modelo único e estável sem discutir

as diferenças nas condições de trabalho e infraestrutura para o desenvolvimento desses projetos? E a possibilidade de criação das experiências curriculares desenvolvidas por professores em contextos locais? Nessa esteira, como trabalhar em outra lógica?

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Diante disso, tenho argumentado contra a ideia de uma unidade fixa apresentada num modelo curricular único que, acompanhado pelo nacional, que aqui acaba ganhando o significado de único, incorre na perspectiva de um caráter normativo-normalizante. Há que se pensar em espaços de articulação, diálogo e ambivalência. Para tanto, apoio-me em Bhabha (2003), que problematiza a unicidade da noção de nação/nacional, tratando-a como narração, ou seja, como operação discursiva na construção de uma autoridade cultural. A noção de nação como narração, ao mesmo tempo que revela as intrincadas operações de poder para contenção da significação e que tenta imprimir uma imagem totalizada da cultura a partir da qual é possível determinar o que está fora e o que está dentro, numa relação ensimesmada, por outro lado, permite observar que a fronteira tem mais de uma lado: ao mesmo tempo, umbrais de contenção, mas que não impedem que, no processo de produção cultural, essas fronteiras sejam atravessadas, borradas, traduzidas, gerando outros espaços de significação.

Em meio a essas questões, observa-se algo que já havia indicado: a tensão ciclo/série/ano de escolaridade é mais que organização espaço-temporal: nos excertos trazidos e na problematização apresentada é possível observar como a questão do conhecimento ganha outras feições em meio a essas diferentes perspectivas.

E a questão do tempo não se liga apenas à ideia de sequência de dias, horas-relógio, medida numérica. Se tomarmos como referência a questão do tempo, observamos sua relevância nos planejamentos pedagógicos. Hoje, o aspecto

temporal tem sido utilizado como marcador potente na articulação para a produção de políticas curriculares. Drummond (2016), em seus estudos na produção de sua tese de doutorado, que trata da questão na noção de direito na produção de políticas curriculares, traz essa ideia como problematização. Diz:

Esta perspectiva configura-se à hipótese de que as marcações temporais como proposição das políticas públicas e das propostas curriculares são arranjos que possibilitam criar indicadores de qualidade. Assim, o direito de acesso, o direito de aprender e o direito de permanência são impetrados por marcas temporais definidas pela obrigatoriedade de matrícula, pelo tempo determinado para alfabetizar-se, pela organização da Base Nacional Curricular Comum em ano de escolaridade, enfim, por modos e tentativas de controle (DRUMMOND, 2016, p. 7-8).

Penso que a ousadia do viés de análise que a autora propõe está na associação que faz entre tempo e a questão dos indicadores de qualidade. O que indica a qualidade? O tempo em que uma dada meta é atingida? Ou ainda: a ampliação do tempo garante qualidade? Os dados, que em minha leitura eclipsam pontos cruciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, vão - para usar outra medida palpável - desde o número de alunos em sala às condições de produção do trabalho pelos diferentes sujeitos que constituem a comunidade escolar.

Mas se a questão dos indicadores se faz presente, ela nos convoca a tratar de um “nó” nessas discussões: a avaliação.

PARADOXOS...

A questão da avaliação é ponto nevrálgico nesta discussão. E aí podemos perceber que, ainda que com diferenças, é exatamente nesse ponto que as contradições, se vistas, acabam convergindo para um ponto: a naturalização de políticas de avaliação em larga escala como forma de aferição de elevação ou não da qualidade.

Primeiro é preciso ressaltar que também não estou assumindo uma postura dogmática que refuta em absoluto processos de avaliação, mas, os que trato aqui, opto por colocar em outro lugar: o que eles fornecem é uma medida e não uma

avaliação, que exigiria atentar para uma complexidade de produção que está para além do que é inferido nas provas pontuais. E, como tal, baseia-se em indicadores de qualidade que possam ser aferidos e quantificados. E isso dá a medida do nosso avanço!?

É preciso discutir as implicações que essa perspectiva de monitoramento via avaliação significa – ponto desconsiderado nas duas políticas aqui focalizadas. Se a proposta da BNCC tangencia a questão da avaliação, tratando-a indiretamente ou apenas atrelando ao que se deve alcançar, o PNAIC, sobre avaliação, expõe:

[...] defende-se que a avaliação da aprendizagem das crianças do ciclo da alfabetização seja de caráter formativo. Portanto, prioritariamente qualitativa, em detrimento de aspectos quantitativos e/ou classificatórios, de maneira a perseguir, permanentemente, estratégias para a progressão continuada individual dos meninos e meninas, favorecendo seu desenvolvimento integral e assegurando, assim, a qualidade da sua trajetória escolar. Nesse sentido, é importante perceber a avaliação das aprendizagens como instrumento processual e não algo estanque, fotografia de um único momento. A avaliação formativa possibilita que as próprias crianças-alunos, em parceria com familiares, professores e colegas, ressignifiquem suas experiências e seus processos de apropriação e produção de conhecimento, de forma autônoma e autoral. [...] O Art. 48 da mesma Resolução CNE/CEB nº 4/2010 afirma que “a promoção e classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem ser utilizadas em qualquer ano, série, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, exceto na primeira série do Ensino Fundamental”. E a proposta do ciclo da alfabetização é de não retenção não apenas no primeiro, mas também no segundo ano do Ensino Fundamental, por entender que os três anos são fundamentais para as crianças participarem de situações com as práticas relativas à linguagem, a apropriação do sistema de escrita e os conhecimentos das demais áreas curriculares que a ajudem a situar-se no mundo e que representem as possibilidades de serem ampliados, posteriormente, ao longo da escolaridade (BRASIL, 2012, p. 32).

Observa-se a ênfase na defesa por uma ideia de progressão da aprendizagem, pondo em xeque o sentido de terminalidade, o que não se conecta apenas à dimensão de organização temporal, mas abala perspectivas de avaliação ainda fortemente arraigadas: a avaliação como medida da etapa cumprida. Nessa linha de pensamento, progressão tem outro sentido: não continuidade, mas avanço para outra etapa/fatia de tempo escolar. Em observância a esse sentido de progressão, o documento explicita:

Essa progressão possibilita que o planejamento da escola seja processualmente avaliado, uma vez que se tem a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento ao longo dos três primeiros anos, garantindo assim que tais objetivos sejam assegurados pela escola.

Esta escala pretende também orientar o professor quanto a uma avaliação formativa e continuada tendo em vista o avanço das crianças no decorrer dos seiscentos dias do Ciclo de Alfabetização.

I (Introduzir) = mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados.

A (Ampliar) = mobilizar as crianças para expandir essa relação.

C (Consolidar) = mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem (BRASIL, 2012, p. 22).

Contudo, ainda que haja toda uma preocupação com a indicação de uma progressão a partir da indicação de movimentos de introdução, sistematização e consolidação como orientadores de uma perspectiva de um processo mais amplo, não passível de redução quantitativa, esse investimento perde força no âmbito de uma política que nasce tendo como um de seus pilares a avaliação nos moldes como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) se apresenta. Não há questionamento acerca disso.

Vou valer-me de expressão usada por Luiz Carlos de Freitas⁵ em seu *blog*, “Avaliação

⁵ Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>. Luiz Carlos de Freitas é professor na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, pesquisador do campo, dedicando-se prioritariamente à discussão sobre avaliação e políticas educacionais. O *blog*, como afirma, “destina-se à divulgação de informação sobre os temas acadêmicos

Educacional”, quando fala da divulgação dos resultados do ANA: “o ANA causou?”.

Penso que as discussões geradas pela divulgação dos resultados do ANA/2015, que levaram à produção da carta aberta produzida pelo Fórum de Universidades participantes do PNAIC em defesa dele⁶, expõem como a perspectiva de ciclo e avaliação defendida pelo PNAIC colide com a realização do ANA e aí a aproxima da BNCC, que na verdade apresenta-se como “necessidade” diante dos resultados apresentados.

Sobre o que a BNCC explicita – apontar com precisão o que é fundamental – pergunto: fundamental para quê? Para a realização de testes que revelaram índices construídos de forma pouco clara – e aqui faço direta menção ao ANA e como seus resultados foram divulgados⁷ –, que, todavia,

ligados ao campo da avaliação educacional e não tem finalidade comercial”; tem sido um espaço de mobilização e discussão acerca das políticas educacionais contemporâneas.

⁶ Carta produzida na reunião do Fórum das Universidades Participantes do PNAIC realizada durante a 37ª reunião anual da ANPED realizada em outubro de 2015 na UFSC, em Florianópolis. Em síntese, a carta traz uma resposta/reflexão acerca das críticas feitas ao PNAIC a partir dos resultados (baixos) da Avaliação Nacional da Alfabetização. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-em-defesa-do-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em março/2016.

⁷ “No caso da leitura, o ANA trabalha com metodologia de múltipla escolha e com habilidades que podem ser medidas com essa metodologia, deixando de fora outras habilidades também importantes, mas que não podem ser avaliadas por meio de questões de múltipla escolha.

São propostos quatro níveis de leitura. O primeiro nível é composto tanto por estudantes que não conseguem ler palavras quanto pelos que conseguem ler palavras, mas não conseguem ler textos.

A junção desses dois perfis em um só nível dificulta o debate sobre o diagnóstico feito, pois tradicionalmente as crianças que sabem ler e escrever palavras são consideradas alfabetizadas. Assim, em uma perspectiva tradicional, no nível 1 estariam as crianças não alfabetizadas e as alfabetizadas. Muitas propostas de alfabetização, sobretudo centradas na memorização de letras, fonemas e sílabas, apresentam tal concepção. No entanto, no PNAIC, é utilizada uma concepção de alfabetização que só considera a criança alfabetizada quando ela é capaz de ler textos.

Desse modo, no PNAIC teríamos como nível mínimo esperado o nível 2, em que as crianças são capazes de ler textos curtos, identificando informações e reconhecendo as finalidades dos textos. Assim, 75,87% poderiam ser consideradas alfabetizadas em 2013 e 77,79% em 2014.

ainda assim são capazes de produzir discursos de culpabilização dos professores e defender a necessidade de uma produção unificada que não funciona como parâmetro, mas como padronização que mais contribui para o engessamento da ação dos professores e constrange a produção de políticas curriculares locais.

Penso que tal momento em que a questão emerge revelando outras facetas seja propício para uma reflexão sobre como dialogar com essas diferentes demandas. Não é possível isolar uma dimensão sem observar as relações/articulações com outras, ainda mais num programa instituído a partir de uma complexidade de eixos estruturantes que, em suas articulações, constituem outros significados para a produção pedagógica cotidiana. Se a ideia da defesa do Ciclo de Alfabetização é cara, esse enfrentamento é necessário.

Melhor, se arrepere: pois num chão, e com igual formato de ramos e folhas, não dá mandioca mansa, que se come comum, e a mandioca-brava, que mata? Agora, o

Assim, em apenas um ano, o aumento foi de 1,92%. Tal diferença pode, a princípio, parecer muito pequena, mas tratando-se de avaliações em larga escala, sabe-se que as mudanças não se dão, via de regra, de forma rápida.

Os níveis 3 e 4 são os das crianças que já têm um domínio maior na leitura, lendo textos mais longos e complexos. É o que no PNAIC temos insistido em colocar como metas a serem atingidas em médio e longo prazo. Em 2013, 42,77% das crianças atingiram tal nível, e, em 2014, 43,83%.

Em produção de textos, os resultados são agrupados em cinco níveis. No primeiro, estão as crianças que não escrevem palavras. Essas são as consideradas não alfabetizadas por autores de diferentes abordagens teóricas.

No nível 2, as crianças escrevem palavras, mas não conseguem produzir textos. Em uma abordagem tradicional, seriam consideradas alfabetizadas. Para as equipes executoras do PNAIC, tais crianças não podem ser consideradas alfabetizadas, pois se espera que elas sejam capazes de escrever textos.

É a partir do nível 3 que estão as crianças que escrevem textos. Em 2013, não houve avaliação das capacidades de escrita de textos. Em 2014, 73,32% estão nesses níveis. Não há como dizer se houve, nos últimos anos, algum progresso, pois, como foi dito, nunca houve avaliação desse tipo no país” (Trecho da Carta Aberta em defesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-em-defesa-do-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em março/2016).

senhor já viu uma estranhez? A mandioca doce pode de repente virar azangada – motivos não sei; às vezes se diz que é por replantada no terreno sempre, com mudas seguidas, de manáibas – vai em amargando, de tanto em tanto, de si mesma toma peçonhas. E ora veja: a outra, a mandioca-brava, também é que às vezes pode ficar mansa, a esmo, de se comer sem nenhum mal. [...] Arre, ele (o demo) está misturado em tudo (Rosa, 2001, p. 27).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges; CRUZ, Magna Silva. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, INEP, v. 92, n. 230, p. 126-147, jan./abr. 2011.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do Ensino Fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009.
- BHABHA, Homi. **O local de cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB no 7/2007, de 14 de abril de 2007**. Reexame do Parecer CNE/CEB no 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis no 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao ensino fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental. Brasília: CNE/CEB, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB no 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Brasília: CNE/CEB, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 7/2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 dez. 2010.
- BRASIL. **Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. 2012a. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf. Acesso em 28 jun. 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB. 2015.
- DRUMMOND, Rosalva de Cássia. **Do direito à Educação aos direitos de aprendizagem: a escola sub judice**. Rio de Janeiro: UERJ, 2016 (mimeo).
- FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009.
- FRANGELLA, Rita de Cássia. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa** (UEPG. Online), v. 11, p. 107-128, 2015.
- _____. Um Pacto curricular: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma base comum. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 32, p. 69-89, 2016.
- KRAMER, Sônia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 7-23, jan./abr. 2009.
- MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006.
- MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de nove anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 11, p. 03-11, jan./jun. 2012.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. Definição das expectativas de aprendizagem – textos para consulta. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/03_expectativasaprendizagem.pdf. Acesso em jul./2015.
- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Ceris. Ciclo de Alfabetização. In: **Glossário Ceale – termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em jul/2015.