

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E JUSTIÇA NA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DO CEARÁ: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE UM DOS DISPOSITIVOS DO PAIC¹

LANGUAGE CONCEPTIONS, JUSTICE AND EQUITY IN THE PORTUGUESE LANGUAGE
CURRICULAR PROPOSAL OF THE STATE OF CEARÁ:
A DISCURSIVE ANALYSIS OF ONE OF PAIC'S INSTRUMENTS

Lays Pereira

Escola Vera Cruz
lays.pereira1@gmail.com

Claudia Lemos Vóvio

Universidade Federal de São Paulo
claudiavovio@gmail.com

RESUMO

O artigo abarca um estudo qualitativo de base documental, que analisa as concepções de linguagem, justiça e equidade adotadas na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do estado do Ceará (PCLP/CE), dispositivo do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Paic). Por meio da abordagem enunciativa-discursiva, são reconstruídas as condições de produção dessa proposta e analisadas seus enunciados com base no conceito bakhtiniano de vozes sociais. Os resultados apontam que a estrutura composicional e as posições assumidas nos enunciados relacionam-se às demandas relativas à alfabetização e ao letramento e à remissão de desigualdades educacionais. Aponta-se para o desafio atual de fazer convergir a PCLP/CE, dispositivo do Paic, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dispositivo que normatiza o currículo em nível nacional.

Palavras-chave: Paic; currículo escolar, concepções de linguagem, justiça e equidade.

ABSTRACT

This article deals with a documental basis qualitative study which analyses language conceptions, justice and equity adopted in the Portuguese Language Curricular Proposal of the State of Ceará (PCLP/CE), an instrument of the Learning Programme in the Right Age (Paic). By means of an enunciate-discursive approach, the proposal's production conditions are reconstructed and its statements are analysed on the basis of the Bakhtinian concept of social voices. The results point towards the direct relationship between the compositional structure and implicit positions in the statements of the proposal and the corresponding demands for remission of educational inequalities, and for learning and literacy. They make explicit the present challenge to merging the PCLP/CE with the Common National Curricular Basis (BNCC). The latter is the instrument that regulates a nationwide curriculum.

Keywords: Paic, school curriculum, language conceptions, justice, equity.

¹ Este artigo foi elaborado no âmbito da pesquisa "Implementação de políticas educacionais e equidade em contextos de vulnerabilidade social", financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo 2018/11257-6. O artigo abarca também os resultados da pesquisa de Pereira (2014)

Introdução

O Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Paic), no estado do Ceará, é uma política educacional longeva que chama a atenção pelo incremento nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para o conjunto dos alunos matriculados na rede pública local, mensurados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Prova Brasil, como apontam os estudos de Padilha e Batista (2013) e Kasmirski, Gusmão e Ribeiro (2017). Além da elevação da média de proficiência, estudos demonstram que essa política educacional tem conseguido ampliar a equidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, redimindo a diferença no desempenho dos alunos com nível socioeconômico (NSE) mais baixo, contrariando a clássica correlação positiva demonstrada pela Sociologia, entre desempenho acadêmico e NSE das famílias (PADILHA, BATISTA, 2013; KASMIRSKI; GUSMÃO; RIBEIRO, 2017; CRUZ, FARAH, RIBEIRO, 2020; MAMEDE et al., no prelo).

O incremento observado na média de proficiência em Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser observado especialmente entre 2007 e 2011, segundo Kasmirski, Gusmão e Ribeiro (2017). Empregando dados da Prova Brasil, as autoras demonstram que

o aumento da proficiência média em LP no Ceará ocorreu em todas as classes econômicas de modo proporcional (em torno de 13%) e (...) o estado mais que dobrou o percentual de alunos que atinge 200 pontos ou mais na escala do Saeb, tanto em termos gerais, quanto por classes, sendo que as crianças de menor nível socioeconômico (NSE) apresentaram maior crescimento. (KASMIRSKI, GUSMÃO, RIBEIRO, 2017, p. 852).

Esse dado torna-se mais relevante quando se observa que “o percentual de estudantes com proficiência apropriada é muito baixo, tanto no Nordeste quanto no Ceará, demonstrando o desafio que ainda existe em torno da equidade” (idem, ibidem).

No bojo desta política, entre 2013 e 2014, a Secretaria de Educação do Estado (Seduc) e a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (COPEM) tomam a iniciativa de contratar um conjunto de pesquisadores e educadores para elaborar a Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano (PCLP/CE)², em diálogo com professores e equipes técnicas das redes municipais parceiras, consonante às diretrizes, princípios e estratégias do Programa. Este dispositivo passa a integrar o conjunto de estratégias do Paic, no sentido de regular e monitorar tanto os processos de implementação da política quanto os seus resultados, com apoio das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes)³.

Este artigo propõe-se a analisar as posições assumidas nesse documento curricular frente às metas de consolidação do processo de alfabetização consensuadas no Estado e, de modo amplo, à remissão das desigualdades na participação em letramentos valorizados socialmente e à ampliação das possibilidades de participação social. Temos como objetivo situar no tempo social, político e educacional as vozes sociais⁴ que constituem esta proposta curricular, como um dos dispositivos estratégicos de implementação do Paic, que tanto visam a regulação dos agentes implementadores como medeiam as interações entre agentes posicionados diferentemente na cadeia de implementação (RIBEIRO, BONAMINO, MARTINIC, 2020). Trata-se de um estudo qualitativo, de base documental,

2 CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem). Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic). *Proposta curricular de Língua Portuguesa - 1º ao 5º ano – Estado do Ceará*. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2014. 2 v. 2014.

3 Sobre as estratégias de regulação e mediação no processo de implementação do Paic, ver Ribeiro, Bonamino e Martinic (2020).

4 Cf. Bakhtin (2003).

tomando como fontes, além da PCPL/CE⁵, outros documentos produzidos no âmbito desta política educacional, artigos e resultados de pesquisa que possibilitassem configurar o cenário no qual a PCLP/CE foi elaborada. Como procedimento analítico, emprega-se a abordagem enunciativa-discursiva bakhtiniana, como discutido adiante, centrando-se na reconstrução das condições de produção da Proposta, em sua estrutura composicional e nas posições assumidas por meio das vozes e revozamentos indiciados nos enunciados.

Quanto à organização do artigo, primeiramente, delimitamos a PLCPE/CE como um dos dispositivos de implementação do Paic. Em seguida, apresentamos a perspectiva enunciativa-discursiva do Círculo de Bakhtin, à qual nos filiamos, e suas consequências para a análise. Para esse autor, “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 307). A análise é ordenada em quatro movimentos: a delimitação de aspectos conjunturais que se colocam como pano de fundo e motivaram a produção do documento curricular; a estrutura composicional e sua relação com as diretrizes do Paic, a identificação de concepções de linguagem que subjazem ao documento, bem como as posições relacionadas à garantia da justiça e equidade na escolarização das crianças, pois é nessa instituição que se podem obter conhecimentos e modelos de ação socialmente valorizados. Por fim, nas considerações finais, retomamos nossos principais achados e apontamos para o desafio atual de fazer convergir a PCLP/CE à Base Nacional Comum Curricular, a qual, conforme instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas brasileiras.

A PCLP/CE como dispositivo de implementação do Paic e gênero do discurso secundário

Sob a ótica de autores que se propõem a estudar as questões de justiça e equidade, como Dubet (2004), Crahay (2000) e Ribeiro (2012, 2013a, 2013b), o currículo pode ser considerado um dispositivo, relacionado às políticas educacionais, a partir do qual se pode compensar ou reparar, em certa medida, as desigualdades de origem dos estudantes. Nesse sentido, a função social de um documento curricular é a de normatizar o que se ensina e orientar a organização do ensino no tempo e no espaço escolar. Para esses autores, esse dispositivo tem o potencial de legitimar compromissos e promover a democracia e o acesso à educação com qualidade, com ênfase na equidade⁶. Na concretização do Paic, a PCLP/CE, que todos os municípios e agentes envolvidos devem tomar por base, pode ser compreendida como um instrumento que regula a ação escolar e medeia as relações entre agentes implementadores: professores, equipes gestoras das escolas, equipes técnicas responsáveis pela formação docente, pelo acompanhamento e monitoramento das aprendizagens e pela avaliação. Nesse sentido, é considerada como instrumentos de implementação, nos moldes propostos por Lascoumes e Le Galès (2012 apud RIBIERO, BONAMINO, MARTINIC, 2020, p. 712): “orientam e tornam mais previsível a ação dos agentes implementadores”.

Por ter o potencial de regulação, o currículo possibilita que dinâmicas operem, nem sempre coincidentes e compatíveis com as prescrições, o que acaba por representar desafios constantes, nas palavras de Batista:

5 Cf. Pietri (2007).

6 Batista (2011); Ribeiro (2013a, 2013b).

As alterações e mudanças curriculares não se fazem, porém, sem problemas e terminam por criar novos desafios para nós, educadores. É que, por um lado, currículos – aquilo que ensinamos e o modo como ensinamos – são sempre uma resposta a nosso modo de apreender o mundo, suas exigências e suas modificações. Tanto o mundo se modifica quanto mudam nossas maneiras de apreendê-lo. (BATISTA, 2011, p. 10).

Essa perspectiva dinâmica e dialógica impele-nos ainda a compreender o documento curricular em seu caráter processual, como propõe Sacristán (2007, p. 132). É um documento que se encontra num meio relacional entre esferas sociais e sujeitos — entre as políticas e os seus elaboradores, entre o documento e os professores, entre os objetos de ensino e os alunos — e, portanto, é passível de inúmeras relativizações. Nas palavras de Sacristán (2007, p. 128): “O currículo é um campo privilegiado de apreciar as contradições que destacamos [do discurso pedagógico], a separação entre intenções e prática”. Trata-se de um campo no qual interagem ideias e práticas; dissemina-se determinada visão de cultura; sendo necessário, por isso, encará-lo com flexibilidade.

Tomando, então, o currículo como este lugar de tensão, conflito e de consensos mínimos, os documentos curriculares podem ser pensados como produzidos numa arena de disputas. Desse lugar de tensão, podemos pensar, dando um passo adiante, no caráter híbrido dos documentos oficiais: como documento normatizador ou oficial e, ao mesmo tempo, acadêmico e pedagógico, com significações variáveis e produzido sob tensões (PIETRI, 2007). Nessa arena de disputas, dar atenção aos discursos veiculados nos currículos permite indiciar as concepções adotadas, compreendidas como vetores de mobilização, de permanências e de mudanças nas práticas escolares.

A perspectiva enunciativa-discursiva e suas consequências para análise

A filosofia da linguagem de Bakhtin e de seu Círculo propõe questões importantes sobre como tratar o texto, numa perspectiva dialógica, com o potencial de fornecer chaves interpretativas para nosso objeto. Nessa perspectiva, a palavra, o signo e o texto são materiais privilegiados na construção da sociedade, bem como na interação social, na relação de interdependência com o outro, na experiência de alteridade. No processo de dizer o mundo e a realidade, os signos não só refletem e descrevem uma realidade que lhes é externa, como refratam e constroem interpretações e sentidos sobre ela. Essas interpretações e sentidos construídos encontram-se em relação dinâmica com a história e as experiências dos grupos sociais. As palavras com as quais se diz o mundo “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais, em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (VOLOCHÍNOV, 2012, p. 42).

Para essa abordagem, não se pode admitir que no texto a visão da sociedade seja um simples reflexo, sua imagem idêntica, já que as enunciações concretas procuram uma compreensão e abrem-se para diversos pontos de vista e apreciações que estão em jogo nas interações sociais. Para entender melhor esse reflexo, que não é idêntico nem perfeito, as palavras de Bakhtin são esclarecedoras:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refra ta outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Assim, no dialogismo proposto pela perspectiva discursiva, o texto pode ser considerado “como reflexo subjetivo do mundo objetivo, [...] como expressão da consciência que reflete algo” (BAKHTIN, 2003, p. 318).

Na perspectiva bakhtiniana, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem, em forma de enunciados. Construimos nossos discursos a partir de elementos que condicionam esta produção, advindos da própria situação e da esfera social à qual se encontram articulados, porque não falamos no vazio, só produzimos enunciados dentro das variadas esferas do agir humano. Nossos enunciados (orais ou escritos) são compostos por conteúdo temático, organização composicional e estilo próprios, que se relacionam com cada esfera de atividade. Em Bakhtin, os gêneros do discurso e as atividades constituem-se mutuamente, tendo como pressuposto básico a relação entre aquilo que se diz e o agir humano. Os gêneros do discurso cumprem, portanto, funções sociocognitivas indispensáveis, pois orientam nossa participação em determinadas esferas da atividade humana.

Os documentos curriculares estariam, nessa perspectiva, situados em esferas sociais e, além disso, em contínua transformação. Tem-se a esfera acadêmico-científica, que propõe conceituações e noções que dizem respeito a certos modos de conceber a linguagem, delimitam objetos de ensino e, ainda, discutem modos produtivos de abarcá-los em práticas pedagógicas. Como um texto oficial que normatiza e busca “estabelecer-se como um texto válido para didática que parece diferenciar-se de outros textos que trazem uma motivação didático-pedagógica (manuais de didática, livros didáticos etc.)” (GOMES-SANTOS, 2004, p. 29), situa-se na esfera da gestão educacional, que tem por função implementar leis e programas e induzir certos modos de oferecer oportunidades educacionais, sendo tomado como uma das peças estratégicas para sua implementação. Também diz respeito à esfera escolar ou pedagógica, onde se materializa por meio de planos de ação, práticas pedagógicas, instrumentos de avaliação etc.. E, no interior de cada uma dessas esferas, sua recepção se dá de modo tenso, revelando aquelas tensões advindas da normatização que a legislação educacional impõe ao ensino, da fixação de um determinado discurso sobre a linguagem em detrimento de outros, da determinação do que ensinar, de sua organização como conteúdo e das orientações relacionadas a como ensinar de modo a mostrar-se coerente com a perspectiva assumida, entre outros aspectos.

Como gênero, a PCLP/CE pode ser analisada em função de sua finalidade social, das esferas sociais que a condicionam e, especificamente, dos elementos que a constituem: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Mantendo uma relação de interdependência com as práticas e eventos sociais, os gêneros, como propõe Bakhtin (2003), são circunscritos pelas condições de sua produção: a esfera social a partir da qual são produzidos e legitimados (nesse caso, a esfera da gestão educacional, a acadêmico-científica em relação com a esfera escolar), a autoria (que neste caso é institucional, remete-se a organismos de governo, mesmo que em sua produção atores de diferentes esferas tenham sido mobilizados), tema ou assunto (o que e quando ensinar em Língua Portuguesa), a intenção ou finalidade daquele que diz (consolidar determinado modo de conceber o ensino e prescrever o que deve ser ensinado), o público (professores e equipes técnicas das escolas), o contexto social onde circula o texto (escola e sistemas de ensino). E, por fim, porque voltado a normatizar o ensino, assume em seu estilo um caráter prescritivo e normatizador, um tom injuntivo, no dizer de Prado (1999).

Fiad (2012, p.109), na análise de documentos curriculares de Língua Portuguesa produzidos nos anos de 1970, 1980 e 1998, visou “mostrar com quais outros textos e discursos esses documentos dialogam, de modo que se possa observar que a discussão sobre o ensino de língua materna e as propostas de mudança nesse ensino circulam em textos de diferentes naturezas”, o que nos inspirou na construção de nossos procedimentos. A autora afirma que, no pensamento de Bakhtin “nenhum enunciado começa nele mesmo, mas é povoado, de algum modo, pelos que o precedem”. Diferentemente de Fiad (2012), não buscaremos os precedentes históricos, mas as vozes com as quais a PCLP/CE dialoga e que compõem o discurso da proposta. Na perspectiva bakhtiniana, essa análise implica relacionar os textos em ligação às esferas sociais nas quais foram produzidos.

Também pretendemos observar sua organização composicional, especialmente porque tal estrutura pode manter um diálogo profícuo com as orientações para a oferta de oportunidades educacionais na perspectiva da justiça com equidade (DUBET, 2004; CRAHAY, 2000; BATISTA, 2011; RIBEIRO, 2012, 2013a), uma vez que pensar a desigualdade de acesso à cultura do escrito corresponde a refletir sobre outras desigualdades (sociais, econômicas, culturais) e implica oferecer a todos conhecimentos e competências rentáveis para enfrentar a vida social, que é um problema de justiça.

Por fim, além dos posicionamentos frente às questões de justiça, buscamos compreender quais concepções de linguagem subjazem à proposta curricular, pois, “é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados na sala de aula” (GERALDI, 2007, p. 40).

A análise enunciativa-discursiva da PCLPE/CE: vozes sociais entrelaçadas

Para fins de análise nosso olhar volta-se para alguns enunciados intencionalmente selecionados. Diante da leitura integral do documento curricular, recorreremos àqueles que se mostraram mais emblemáticos frente às chaves interpretativas assumidas. Desse modo, a análise encontra-se assim organizada: i) a delimitação de aspectos conjunturais que se colocam como pano de fundo e motivaram a criação da PCLPE/CE; (ii) a configuração de sua organização composicional *vis-à-vis* a intencionalidade declarada; (iii) a identificação de concepções assumidas frente ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, examinando as concepções de linguagem, de justiça e equidade, e as vozes e revozeamentos presentes nessas tomadas de posição.

A. Reconstrução das condições de produção da PCLPE/CE: uma das peças estratégicas da implementação do Paic⁷

O estado do Ceará encontra-se na região Nordeste do Brasil e ocupa um território de cerca 143 mil km², dividido em 184 municípios. Segundo o Censo (IBGE, 2010), com população de 8.452.381 pessoas, concentrada em áreas urbanas (75,1%). No que toca às características socioeducativas, trata-se de uma população predominantemente jovem, sendo 19% em idade escolar, entre 5 e 14 anos. A taxa de analfabetismo para pessoas com 10 anos ou mais é de 17,19%, quase o dobro da média nacional (9%), e a média de anos de estudo para pessoas com 25 anos ou mais é de 5,8 anos (abaixo da nacional, em torno de 7,2 anos)⁸. Em 2010, havia 1.160.260 crianças com idade entre 6 e 15 anos cadastradas no Programa Bolsa Família. Quando observado o total de habitantes dessa faixa etária, da ordem de 1.543.550 de 5 a 14 anos⁹, constata-se que a grande maioria das crianças inserida nesse programa pertence a famílias de baixa-renda (CEARÁ, 2012).

Em sua origem, o Paic objetivava alfabetizar todas as crianças matriculadas na rede pública de ensino até os sete anos, e foi motivado, em grande medida, pelo diagnóstico produzido pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEA), que constatou, em 2004, que somente 15% das crianças matriculadas na 2ª série (atual 2º ano?) encontravam-se alfabetizadas. Para o desenho da política, tomou-se a experiência realizada no município cearense de Sobral, voltada à garantia

7 Nesta seção, nos deteremos em dados sociodemográficos e educacionais do estado do Ceará que antecedem a produção da PCLPE/CE, situando o contexto social em que se demandou essa produção.

8 IBGE (2010).

9 Ibidem.

do direito à alfabetização a todas as crianças e à universalização do acesso ao Ensino Fundamental, a partir de 2000¹⁰. A situação alarmante de analfabetismo infantil, segundo Gusmão e Ribeiro (2011, p. 855), “mobilizou atores diversos e incentivou a articulação de uma rede de parceiros para buscar e experimentar soluções”. Posteriormente, a política passou a abranger todo o Ensino Fundamental, ampliando a proposição inicial.

Anteriormente à produção da PCLP/CE, segundo dados do INEP (2012), as matrículas no ensino fundamental eram da ordem de 1.376.276, sendo 80,37% em sistemas públicos de ensino: 75,85% em escolas públicas municipais, 5,34% em escolas públicas estaduais e 0,034% em escolas públicas federais. No sistema de ensino privado, eram 18,76%. Os dados de matrícula nas redes públicas de ensino no estado à época já demonstravam os resultados do processo de municipalização da educação, decorrentes do regime de colaboração entre governo estadual e municípios, implementado desde os anos de 1970 (CEARÁ, 2012), antes da tendência nacional de maior autonomia dos municípios.

Segundo Padilha e Batista (2013, p. 10), o processo de municipalização do Ceará apresenta duas importantes peculiaridades. Uma delas refere-se “a sua magnitude, uma vez que, atualmente, a quase totalidade das matrículas do Ensino Fundamental público está na rede municipal”, em um estado em que cerca de 80% dos municípios são pobres e com menos de 50 mil habitantes, portanto, com poucos recursos destinados à educação escolar e dependentes de repasses de verbas das esferas federal e estadual. A outra referia-se a um movimento de centralização das políticas educacionais pelo governo estadual, que passa a cumprir funções semelhantes ao MEC: indução de políticas e programas, de mobilização e de repasse de verbas (como a cota-parte do ICMS). A Seduc e a Copem (criada em 2007), são órgãos responsáveis por definir políticas e implementar ações e programas para a melhoria da qualidade da educação nas redes municipais de ensino. A Copem foi criada para garantir uma comunicação entre municípios e o governo estadual e definir políticas que se tornarão municipais, além de ser responsável pela gestão do Paic.¹¹ Tal processo é designado de descentralização orquestrada: ao municipalizar a educação básica, descentraliza-se a gestão educacional e a esfera estadual monitora, transpõe e propõe políticas aos municípios¹² (PADILHA; BATISTA, 2013).

Como resultado deste conjunto de esforços, a taxa líquida de matrícula no Ensino Fundamental, em 2012, era da ordem de 94,68%, um pouco acima da média nacional (92,4%); tais dados indicavam, por um lado, a quase universalização do Ensino Fundamental no estado e de outro, a permanência de 5,32% de crianças e adolescentes fora da escola. Se os dados sobre matrícula mostravam-se positivos, os dados sobre distorção idade-série, não se mostravam diferentes, com a redução dessa taxa, entre 2005 e 2009, em 7,5 pontos percentuais, de 35,6% para 28,1% (CEARÁ, 2012). Segundo Padilha e Batista (2013), a diminuição das taxas de distorção idade-série é acompanhada de uma melhoria nos indicadores cearenses medidos pelo Saeb e Prova Brasil. Na década, o estado também apresenta uma melhora considerável no Ideb, com 2,8 em 2005, passando para 3,9 em 2009, chegando a 4,2, em 2011, superando o índice nacional, 4,1, e o da região, 3,5¹³. A esse respeito, os autores asseveram que se tratava de “uma vantagem recente”, pois “é a partir de 2005 que o estado começa a apresentar uma melhoria no Ideb de forma bem mais acentuada que a experimentada pelo país e pela região Nordeste” (PADILHA; BATISTA, 2013, p. 10).

10 Sobre a experiência de Sobral, ver Sumya (2019).

11 Padilha e Batista (2013).

12 Ibidem.

13 Sobre o crescimento do Ideb no estado Ceará e sua relação com equidade, ver Mamede e colaboradores (no prelo)

De certo modo, observa-se que, na primeira década do século XXI, o estado vinha passando por mudanças que alteraram o cenário educacional, além de transformações na economia, com crescimento e redução da desigualdade social (CEARÁ, 2011, 2012). Especialmente no tocante às mudanças na alfabetização, é preciso destacar as políticas implementadas a partir de 2004, em regime de colaboração, a fim de eliminar o analfabetismo escolar, isto é, o baixo desempenho de crianças no que tange à apropriação e ao uso da língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais mudanças sustentam-se em pesquisas locais que configuraram o seguinte quadro em 2004:

Em uma avaliação amostral dos níveis de leitura, escrita e compreensão de texto de 8 mil alunos da 2ª série do EF (atual 3º ano), matriculados nas redes de 48 municípios, 39% não leram o texto; 15% leram muito mal, soletando e sem compreender; 31% leram com dificuldade e compreenderam parcialmente; e 15% leram e compreenderam. A maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador. A maior parte dos professores não tinha metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula. (CEARÁ, 2012, p. 19).

Como dito, é a partir desse diagnóstico e do trabalho desenvolvido pelo CCEA, com apoio da Unicef, de instituições da sociedade civil e Universidades, que tem origem o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Paic).

Segundo o documento elaborado pela Seduc (CEARÁ, 2012), o Paic foi organizado em torno de cinco eixos: gestão municipal da educação, avaliação externa, alfabetização, formação do leitor e Educação Infantil. Diante da ineficácia na gestão dos processos relevantes para a promoção da alfabetização de todas as crianças, foi criada a gestão municipal da educação (como primeiro eixo do Paic) para incidir na realidade local e garantir uma gestão eficaz, voltada à aprendizagem dos alunos. As ações de gestão foram criadas com esforços de ações cíclicas baseadas no planejamento (diagnóstico, definição de metas e plano de ação), assim como a intervenção, acompanhamento e monitoramento e avaliação¹⁴.

A segunda fase do Programa baseia-se nos desafios para sua continuidade. Nas palavras do documento, “emerge o desafio de prosseguir com o apoio aos municípios para que fortaleçam sua capacidade de gestão com foco também no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ao longo do Ensino Fundamental e iniciar outras aprendizagens, como a matemática” (CEARÁ, 2012, p. 149). De maneira resumida, os desafios de continuidade do Paic estão pautados nas questões de qualidade, equidade e participação e controle social. E é nesse contexto que a produção da PCLP/CE vai se desenhar.

É importante destacar que a PCLP/CE foi produzida em um momento de consolidação, apoio e parcerias do governo estadual com os municípios. Nesse momento e lugar, tem origem a Proposta Curricular, como resposta às demandas educacionais do Ceará.

B. A PCLP/CE: materialidade e estrutura composicional

A PCLP/CE foi dividida em dois volumes. O primeiro subdivide-se em duas partes. A primeira parte retoma a estrutura comum a documentos curriculares (PRADO, 1999); tem início com a introdução, os pressupostos teóricos, esquema e objetivos gerais da proposta curricular. Esses tópicos focalizam, de certo modo, os princípios que fundamentam as escolhas de ordem didática e a concepção de linguagem adotada e procuram explicitar o que deve ser o ensino de Língua Portuguesa (o que se ensina e quando se ensina ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental). Prevê ainda, na parte 1, as habilidades e sua progressão por eixos de ensino ao longo dos anos iniciais, organizando-as em quadros, e indica uma lista obras literárias que todas as crianças devem acessar, traz orientações

¹⁴ CEARÁ, 2012.

para a avaliação e um glossário. A segunda parte do volume 1 traz orientações didáticas para os professores e gestores, com conceitos de planejamento, rotina e “modalidades organizativas” de atividades, bem como exemplos de atividades e algumas indicações para o professor sobre modos de planejar com vistas ao desenvolvimento das habilidades previstas no documento. Ainda nesta parte há uma proposta de acompanhamento do desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Já o segundo volume apresenta apenas os quadros com habilidades e sua progressão, organizados por eixos do ensino (oralidade, sistema de escrita e ortografia, produção de textos escritos e leitura) e por ano do ensino fundamental I (CEARÁ, 2014).

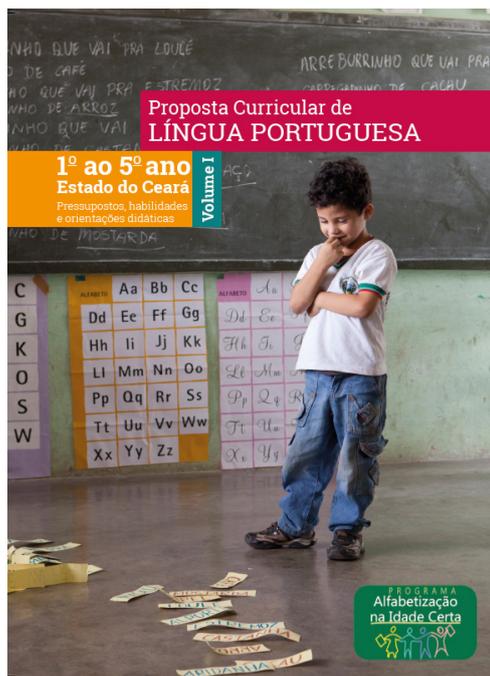


Imagem do volume 1



Imagem do volume 2

Fonte: CEARÁ, 2014 (capas).

Os volumes são descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Aspectos materiais dos volumes da PCLP/CE

Ano	Volume	Nº de páginas	Formato (cm)	Capa	Seções	Sumário	Cores de capa	Nº de fotografias	No de tabelas/quadros
2014	V. 1	193	30x20	Sim	9	Sim	Colorido	16	15
2014	V. 2	108	30x20	Sim	6	Sim	Colorido	9	19

Fonte: autoras.

O volume 1, sobre o qual nos debruçamos, é composto por 193 páginas. A capa é ilustrada com uma fotografia de uma criança em meio a uma atividade escolar, com elementos que tornam visíveis referências de ordem didática. Na parede, ao fundo da imagem, há cartazes com letras do alfabeto e a lousa com um poema infantil, transcrito em letras de imprensa maiúscula e, na parte central, um aluno lendo versos desse poema dispostos em tiras de cartolina. Esses elementos remetem a orientações didáticas contemporâneas voltadas ao ensino da língua escrita, tais como: expor o alfabeto a fim de garantir o reconhecimento das letras em sua categorização gráfica (maiúscula e minúscula, de imprensa e manuscrita etc.), usar letras de forma maiúscula em situações de leitura e análise de palavras no ciclo de alfabetização, lançar mão de textos a fim de “alfabetizar letrando”. A postura e os gestos do menino

denotam a atitude de quem deve tomar alguma decisão ou solucionar algum problema. A seleção dessa imagem é intencional, já que a criança pertence a uma das unidades escolares do Ceará (veja-se o uniforme) e há dispositivos didáticos que servem de referência para as aulas de alfabetização.

Na parte superior à direita, encontramos o título do documento: Proposta Curricular de Língua Portuguesa, que se sobrepõe à fotografia. O uso do termo Proposta no título parece remeter a algo que está sendo sugerido, abrindo assim um leque de possibilidades aos interlocutores, por exemplo, a de adoção e adesão, a de avaliação, a de adaptação, entre outras. Denota ainda certa flexibilidade em vez de imposição, diferente de dispositivos legais, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais, que todos os sistemas de ensino devem seguir. O subtítulo, na parte central à esquerda, sobreposto à fotografia, informa a etapa da escolarização a que corresponde essa proposta (anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º), a rede de ensino propositora (a do estado do Ceará) e identifica os tópicos centrais tratados: pressupostos, habilidades e orientações didáticas. Ainda na capa, na parte inferior à direita, dispõe-se a marca do Paic, o que remete ao conjunto de políticas e ações do Estado do Ceará.

A autoria do documento é assumida pelo Governo do Estado do Ceará, pela Seduc e Copem. No verso da capa estão impressas a ficha catalográfica e informações adicionais necessárias à catalogação. Na folha de rosto, são apresentadas as mesmas informações contidas na capa. É no verso que se obtém uma listagem com os créditos, na qual se dispõem os elementos essenciais para identificação da obra e dos responsáveis por seu conteúdo, por sua elaboração e pelo projeto editorial e gráfico. Nessa listagem consta o nome do governador e de seu vice, os nomes de representantes das secretarias, das coordenadorias e dos orientadores à época, dos consultores, dos especialistas, dos elaboradores, dos colaboradores e também daqueles que fizeram a catalogação e normalização, a edição, a revisão, a parte gráfica e a diagramação e, por fim, os autores das fotografias. Chama a atenção, para além da identificação dos especialistas que conceberam e produziram o texto, a menção a demais atores da Seduc e de colaboradores das redes municipais, representantes das Credes e professores das redes municipais. Especialmente esta última menção denota o reconhecimento da participação desses atores na produção do documento e, supomos, propicia uma aproximação com seus destinatários: os professores e aqueles que os formam e atuam nas mesmas redes de ensino.

A abertura da Proposta é feita por meio de uma carta, endereçada aos professores e professoras do estado. O uso desse gênero para abertura do documento não nos pareceu aleatório, já que se coloca a propor e normatizar a assunção de determinada concepção de linguagem e, consequentemente, de ensino de Língua Portuguesa, de certos objetos a serem ensinados e, ainda, dispor as aprendizagens esperadas, segundo critérios de progressão ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental. Todos esses elementos estão em consonância com as políticas e metas traçadas e os objetivos mais gerais, a fim de propiciar que “todas as crianças estejam alfabetizadas na idade certa” (CEARÁ, 2014), aspecto que será explorado mais adiante. Prado (1999), em seus estudos sobre documentos curriculares de Língua Portuguesa produzidos nas décadas de 1930 a 1960, 1970 a 1980 e 1990, já havia constatado o uso do gênero carta nas seções de abertura em vários deles.

Após a carta, tem-se o índice, no qual se explicitam os tópicos de ambas as partes. Para fins de análise, destacamos alguns elementos de sua composição de maior interesse para este estudo. São eles os tópicos que se encontram na parte 1, itens I, II e III, que permitem entrever alguns cuidados na construção do documento, que se alinham às perspectivas de autores que propõem uma educação escolar na perspectiva da justiça e equidade, tais como Dubet (2004, 2009), Crahay (2000) e Ribeiro (2012, 2013a, 2013b). Chamamos a atenção para a proposição defendida por Ribeiro (2013a, p. 63), de que “o tipo de currículo mais adequado” a essa perspectiva é o que traz “objetivos de

aprendizagem claros e estruturados”. A autora defende ainda a importância de o “currículo” indicar o que é central (o que todos devem aprender), bem como organizar “os conteúdos e os tempos” das aprendizagens (sua progressão no tempo e na ordenação dos anos e ciclos da educação básica). A consideração de tais aspectos na elaboração de um documento curricular, tomado como dispositivo de uma política educacional que sustenta práticas pedagógicas, segundo Ribeiro (2013a), teria o sentido de distribuir bens e recursos escolares fundamentais a todos, assegurando a igualdade de base.

No PCLP/CE, a explicitação de objetivos por ano de ensino, de habilidades previstas em diferentes conteúdos de Língua Portuguesa, tais como oralidade, sistema de escrita e ortografia, produção de textos e leitura, e os quadros que ordenam essa progressão parecem estar postos a serviço de promover processos menos excludentes e coerentes com a meta do Paic. É importante ressaltar que uma das autoras, além de pesquisadora, coordenou e produziu o documento curricular do estado do Ceará.

Tais elementos composicionais não estão distantes daqueles que compõem os PCN de Língua Portuguesa e outros documentos curriculares¹⁵ (concepção de linguagem, objetos de ensino, objetivos e conteúdos). No entanto, há um esforço no sentido de delimitar as habilidades a serem desenvolvidas em cada eixo, por ano e ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse compromisso pode ser visualizado nos quadros que se apresentam logo após o tratamento de cada eixo de conteúdo. A título de exemplo, selecionamos um trecho do quadro referente à produção de textos escritos para o 1º ano do Ensino Fundamental (Quadro 2).

Quadro 2 – Eixo 3 – Produção de textos escritos: habilidades por agrupamentos e gêneros do ensino fundamental

Agrupamentos						PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS					Ano					
Argumentar	Desc. Ações	Expor	Narrar	Poesia	Relatar	HABILIDADE					1º	2º	3º	4º	5º	
						Planejar a produção do texto com base na situação de comunicação										
x	x	x	x	x	x	3.1	Reconhecer a situação de comunicação.									
x	x	x	x	x	x	3.2	Definir o tema de acordo com a situação comunicativa.									
x	x	x	x	x	x	3.3	Definir o objetivo com que se vai produzir o texto.									
x	x	x	x	x	x	3.4	Definir o ponto de vista a ser tratado de acordo com a função social do texto.									
x	x	x	x	x	x	3.5	Considerar os leitores (para quem) e o tema para determinar o grau de informatividade (o que é conhecido, o que é novidade, o que precisa ser explicado sobre conteúdo, tema ou tese).									
x	x	x	x	x	x	3.6	Levantar conteúdos a serem abordados em função do tema, do gênero e dos leitores.									
	x					3.7	Formular tópicos a serem abordados em função do tema, do gênero e dos leitores.									
x	x	x	x	x	x	3.8	Hierarquizar conteúdos (principais e secundários) ou assuntos.									
x	x	x	x	x	x	3.9	Recorrer, quando necessário, a fontes de pesquisa diversas para tratamento do tema ou conteúdo delimitado (enciclopédias, dicionários, sites de internet, livros didáticos, livros de literatura, TV etc.).									
x	x	x	x	x	x	3.10	Selecionar o registro linguístico (do mais formal ao informal) considerando a situação de comunicação.									
x	x	x	x	x	x	3.11	Selecionar recursos gráficos (tipos de fontes, caracteres, cores, ilustrações, esquemas, mapas, Infográficos etc.) considerando o funcionamento do gênero na situação comunicativa.									
Redigir o texto monitorando sua adequação à situação de comunicação																
x	x	x	x	x	x	3.12	Escrever o texto de acordo com o planejamento prévio, modificando esse planejamento sempre que necessário.									
x	x	x	x	x	x	3.13	Manter a unidade temática do texto (o tema, a ideia central, o conteúdo ou argumento delimitado).									
x	x	x	x	x	x	3.14	Segmentar o texto em unidades menores (sentenças) para a construção da <i>coesão</i> e da <i>coerência</i> por meio do uso da pontuação.									
x	x	x	x	x	x	3.15	Empregar as regras de concordância verbal e nominal da norma culta.									
x	x	x	x	x	x	3.16	Empregar recursos iconográficos (desenhos, fotos, ilustrações) coerentes com o gênero e com os objetivos do texto.									
x	x	x	x	x	x	3.17	Selecionar vocabulário de acordo com a situação comunicativa e o tema (por exemplo, vocabulário técnico em textos expositivos).									

Fonte: CEARÁ (2014, p. 53).

Ao final do documento, encontram-se as referências bibliográficas, uma listagem dos nomes de todos que participaram da construção do documento, seguidas da apresentação da equipe responsável pela elaboração: Antônio Augusto Gomes Batista, Bianca Bujan Rodrigues Corsi, Claudia Lemos Vovio, Luciana França Leme, Maria José Nobrega, Ocimar Munhoz Alavarse e Vanda Mendes Ribeiro. Vale ressaltar que, na composição da equipe, encontram-se cinco professores universitários (três de Instituições de Ensino Superior Públicas, sendo um deles também Coordenador de um Centro

15 Ver, por exemplo, os trabalhos de Prado (1999) e Fiad (2012).

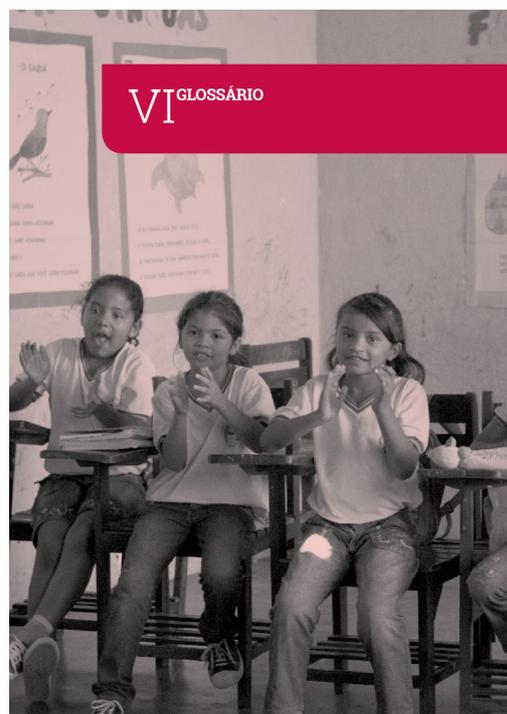
de Pesquisa de ONG, e dois de instituições privadas), uma pós-graduanda em nível de doutorado e uma professora da Educação Básica. Tal composição denota em grande medida a mobilização de especialistas e pesquisadores na formulação da Proposta. Vale destacar que três deles atuam no campo de Ensino de Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento e já participaram da formulação de outras propostas curriculares, materiais de formação docente e publicações voltadas à formação de professores e alfabetizadores. Um deles atua no campo da avaliação de redes de ensino.

A partir da lista de responsáveis pela elaboração do documento, é possível vislumbrar a imbricação de esferas sociais na produção desse texto: como a acadêmico-científica, a da gestão educacional e a didático-pedagógica. Diferentemente de outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), a indicação daqueles que conceberam e elaboraram o documento se dá de modo explícito e não difuso ou diluído (GOMES-SANTOS, 2004). A apresentação dos profissionais externos à rede de ensino, pertencentes a outras esferas, como a acadêmico-científica, parece ter o efeito de demonstrar a capacidade técnica daqueles parceiros autorizados pela Seduc e Copem a normatizar o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais e para colaborar para o atendimento das metas enunciadas nos programas e políticas implementadas (professores universitários e pesquisadores). Para tanto, além de seus nomes, são apresentadas informações complementares, numa espécie de currículo abreviado de cada um, ao final da obra.

Outro aspecto interessante desta publicação é o uso de fotografias para abertura de cada seção ou tópico. Seu conteúdo sempre diz respeito a situações escolares que trazem, como na capa, referências a dispositivos didáticos em uso nas aulas e de modos diferenciados de organização do ambiente. Também apresentam as crianças em ação (lendo, escrevendo, brincando etc.) e professores interagindo com seus alunos. As fotografias são impressas em páginas duplas, todas foram tiradas em escolas públicas do Ceará, possibilitando de algum modo a identificação dos leitores com as situações retratadas. A título de exemplo, expomos duas delas



Abertura da seção II, p. 23



Abertura da seção VI, p. 87

Fonte: CEARÁ, 2014.

Pode-se dizer que a estrutura composicional da PCLP/CE organiza-se em torno de duas partes. A primeira, na qual os pressupostos e bases assumidas, bem como as justificativas para sua produção, são explicitadas aos professores e, enfim, trata do que deve ser o ensino de Língua Portuguesa em consonância com os princípios do Paic. Além disso, esta parte concentra o que deve ser ensinado e como esses objetos de ensino se ordenam ao longo dos anos iniciais, os princípios sobre a avaliação escolar e seu papel no monitoramento das aprendizagens e a formação leitora, por meio da indicação de obras literárias a que todas as crianças devem ter acesso. A segunda parte, de modo mais sucinto, apresenta modelos de atividades, na tentativa de orientar o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas compatíveis com as metas, objetivos e objetos de ensino estabelecidos. A estrutura composicional denota, a nosso ver, o esforço em prescrever e normatizar o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não rompendo com o propósito que tradicionalmente esse documento assume. Também se pauta pela dinâmica estabelecida por meio das políticas educacionais locais e na relação entre estado e municípios, prescrevendo o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, na tentativa de garantir o direito de aprendizagem de todas as crianças e de consolidar a qualidade da educação e da alfabetização na idade certa. Como se trata de um dispositivo da política educacional que demanda adesão e adaptação, o documento mostra-se aberto, em sua composição, à apropriação dos municípios e professores, estes últimos entendidos como aqueles que efetivamente poderão concretizá-lo.

C. Concepções de linguagem presentes no documento curricular

Procuramos surpreender vozes sociais nos enunciados da PCLP/CE, que caracterizem as concepções de linguagem. Além disso, estendemos nosso olhar para o conjunto do documento, selecionando excertos significativos para os objetivos traçados. Há dois princípios basilares que parecem sustentar a prescrição e a justificativa sobre o que deve ser o ensino e o que deve ser ensinado em Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: (i) a adoção de uma concepção social da linguagem, voltada à interação e constitutiva das atividades humanas; (ii) a assunção do letramento e da participação social como objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Para além desses princípios, pudemos notar, de um lado, as marcas explícitas de interdiscursividade (citações diretas e indiretas) e, de outro, diversos revozeamentos, não marcados explicitamente no texto do documento. Numa primeira visada, empreendemos uma busca por enunciados que explicitassem de algum modo a concepção de linguagem adotada, assim como as vozes com as quais esses enunciados estabelecem diálogos.

A PCLP/CE segue a mesma tendência de documentos curriculares produzidos a partir dos anos de 1980 (PRADO, 1999). Nesse sentido, o enfoque do ensino da Língua Portuguesa recai sobre as práticas de uso da língua, a fim de ampliar possibilidades de participação social, por meio do desenvolvimento de habilidades (como prescrito no documento), como mostram os enunciados contidos nos excertos da Proposta mostrados a seguir.

Excerto 2 – [...] nossa experiência com esta nova proposta curricular nos permitirá por meio da sua avaliação contínua, aprimorá-la, adequando-a cada vez mais à nossa maior finalidade: **tornar nossos alunos leitores competentes e produtores de textos significativos.** (Ceará, 2014, p.10, grifos nossos).

Excerto 4 – Assim desenvolver habilidades da língua materna é algo vivo, **orientado para situações efetivas de uso da língua:** ler com um objetivo específico, fazer uma apresentação para uma pequena audiência, declamar uma poesia, escrever um bilhete ou carta para determinada pessoa. (Ceará, 2014, p. 30, grifos nossos).

O ensino de leitura e escrita está orientado para situações efetivas de uso da língua e organizado para tornar os alunos leitores competentes e produtores de textos com função sociocomunicativa. Também se explicita a preocupação com o desenvolvimento de habilidades. Essa operação em torno de uma abordagem sócio-interacionista remete aos enunciados dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP Ciclos 1 e 2). Os excertos 2 e 4 apresentam um claro revozeamento deste documento, sobretudo, na compreensão e preocupação de “formar leitores e escritores competentes”. De maneira mais marcada, o próximo enunciado (Excerto 41) traz evidências da concepção de linguagem adotada:

Excerto 41 – Quando produzimos linguagem, segundo o linguista Carlos Franchi (2011, p. 55), utilizamos **‘um sistema aberto e criativo, disponível ao atendimento das necessidades e intenções das mais variadas condições de comunicação’**, lançamos mão de recursos formais do sistema linguístico que são postos em relação uns com os outros para criar determinados sentidos. (Ceará, 2014, p. 35 – grifos nossos).

Em 1975, Carlos Franchi, então professor do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp, esteve também entre os colaboradores na análise crítica e como colaborador especial na elaboração dos Guias curriculares de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo. Participou também da assessoria e da revisão da Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa de São Paulo, elaborada em 1985 e publicada em 1991 (FIAD, 2012). Essas informações tornam-se relevantes para pensar que as ideias de Franchi já se faziam presentes em propostas e guias curriculares desde a década de 1970.

Desse modo, retomar sua proposição sobre o funcionamento da linguagem, enquanto atividade constitutiva, como um sistema aberto e criativo que se coloca a serviço da participação em situações de comunicação, por meio de uma citação direta, denota uma posição favorável a essa proposição por parte dos elaboradores. Segundo Franchi, “a concepção da linguagem, que acreditamos estimular nossa preocupação teórica, começa por evitar reduzi-la a um papel de ferramenta social, a limitar-se pela observação de sua face exterior, puramente instrumental” (FRANCHI, 2011 [1992], p. 54).

A citação de Franchi e os enunciados dos excertos 2 e 4 reiteram a filiação a uma concepção de linguagem também adotada por Geraldi (2006, p. 41), na qual “a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.” Lembramos ainda que essa concepção de linguagem foi veiculada também na Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa de São Paulo, na qual Geraldi e Fiad figuram como autores.

No segundo eixo de análise, ainda de acordo com a concepção social de linguagem adotada, constatamos o emprego do conceito de letramento para o ensino de Língua Portuguesa, acompanhando, de certo modo, a tendência observada de considerá-lo em documentos curriculares locais e nacionais, nas matrizes de avaliação do SAEB, nos critérios de avaliação de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático, por exemplo. O excerto selecionado evidencia tal tendência na PCLP/CE:

Excerto 23 – Para que haja dignidade e inclusão social no mundo contemporâneo, é preciso que os alunos avancem nas habilidades básicas de leitura e escrita. Há algumas décadas, bastaria ser considerado alfabetizado. **Ter apenas essa capacidade não permite o acesso às complexas práticas letradas no mundo contemporâneo.** As propostas curriculares e o ensino devem favorecer a inclusão de meninos e meninas na cultura escrita (BATISTA, 2011). **O processo de alfabetizar faz parte e deve andar junto com a ampliação do processo de letramento dos alunos. Para isso, é necessário proporcionar diferentes situações de leitura, produção de textos orais e escritos.** (Ceará, 2014, p. 18 – grifos nossos).

A associação dos processos de alfabetização e de letramento nos anos iniciais era, à época, fortemente assumida em artigos e obras de divulgação científica, livros didáticos, programas de formação de professores, por exemplo, o Pró-Letramento, de responsabilidade do MEC. Veiculada amplamente na esfera pedagógica, essa relação pode ser recuperada em Kleiman (2007) e Soares (2010). O conceito *letramento*, de origem acadêmica, foi se infiltrando no discurso escolar, contrariando a finalidade inicial, quando de sua chegada ao Brasil, nos anos de 1980: “desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (STREET, 1984) e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização” (KLEIMAN, 2007, p. 1). A presença de uma das acepções do termo letramento dialoga diretamente com a concepção de linguagem social adotada. Nas palavras de Kleiman, “assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares **implica adotar uma concepção social da escrita**, em contraste com uma concepção de cunho tradicional” (2007, p. 4, grifos nossos).

A concepção de linguagem adotada também se assenta na ideia de que o ensino de Língua Portuguesa é um meio para a participação social. Essa posição parece estruturar as escolhas de ordem didática e, como consequência, o processo de ensino, o que fica evidentes no excerto 19:

Excerto 19 – Quando desenvolvemos habilidades de escrita, leitura e oralidade, além de **estarmos mais aptos para exigir outros direitos** (como direito à liberdade de expressão, à saúde e moradia), **temos maiores chances de nos inserir no mundo do trabalho e participar das mais variadas situações sociais**. (CEARÁ, 2014, p. 16, grifos nossos).

A participação social em sociedades democráticas e hierarquizadas, como a nossa, parece estar diretamente relacionada ao processo de escolarização e à garantia do direito à educação escolar. A expressão encontrada nos enunciados acima alinha-se à meta de ampliação do processo de letramento dos alunos. Parece haver, na constituição do discurso do documento, uma preocupação em apresentar de maneira marcada e clara (por citações, como a de Batista, no excerto 23, a de Franchi, no excerto 41, a concepção que embasa a proposta. Também notamos a defesa de habilidades que se aplicariam a interações extraescolares, as quais dialogam com os recentes debates sobre o letramento e a participação social.

D. Concepções de Justiça e equidade na PCLP/CE

Na PCLP/CE há um diálogo direto e marcado com as políticas e metas do estado do Ceará, como o Paic, explicitadas nos excertos abaixo:

Excerto 1 – Esta proposta curricular foi elaborada sob a coordenação do governo do Estado do Ceará **em colaboração com os municípios, no âmbito do Paic – Programa Alfabetização na Idade Certa**. Esse programa foi criado em 2007 e tem revelado resultados positivos no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, comprovados pelas avaliações externas dos governos federal e local. (CEARÁ, 2014, p. 10, grifos nossos).

Excerto 2 – Sim, **queremos que todas as crianças do nosso estado sejam alfabetizadas na idade certa. E queremos também que elas sejam leitoras e produtoras dos mais variados tipos de textos**. Esta proposta curricular pretende contribuir com esse objetivo. Prevê que, desde o 1º ano do ensino fundamental, os alunos leiam e escrevam exemplares **de diversos gêneros textuais**. (CEARÁ, 2014, p. 10, grifos nossos).

Além da filiação clara e marcada ao Paic, reafirma-se seu sucesso com base nas avaliações externas. Especificamente no excerto 2, há um diálogo da PCLP/CE com outros interlocutores, não necessariamente os professores, mas destinado a todos aqueles que, de alguma maneira, colocam em dúvida a validade da política implementada pelo estado. O enunciado assume a forma de resposta: “Sim, queremos que todas as crianças do nosso estado sejam alfabetizadas na idade certa”, reafirmando intenções ideológicas do Paic e retomando seus princípios (“alfabetizar a todos” e “alfabetizar na idade certa”). Há, também, ecos do debate em torno de metas educacionais mais amplas como as discutidas no Plano Nacional da Educação (PNE), por exemplo, na meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental”.

Esse debate tem envolvido o poder legislativo, a sociedade civil (mídia, ONGs, movimentos sociais, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), pesquisadores e educadores com posições bastante acirradas em torno do estabelecimento de uma idade ou ano do Ensino Fundamental como marco de consolidação da alfabetização. O emprego seguido do verbo *querer* na primeira pessoa do plural no enunciado expressa o desejo de um conjunto de atores implicados com o compromisso proposto pelo Paic. São dois objetos de desejo: de um lado, a alfabetização; de outro, que as crianças se tornem também leitoras e produtoras de textos, isto é, tomem parte em práticas sociais de uso da escrita.

Por meio de citações diretas e indiretas, os enunciados agrupados abaixo trazem vozes explícitas de um posicionamento consonante à perspectiva de justiça com equidade, revozeando as proposições de Dubet (2008) e Ribeiro (2012):

Excerto 21 – **A justiça na educação básica**, etapa da escolaridade que é obrigatória, está condicionada à capacidade de o sistema educacional fazer com que as crianças **aprendam o que se definiu como necessário**. Sabe-se, entretanto, que o desempenho escolar é **afetado pelo nível socioeconômico e cultural das famílias e por outros fatores tais como a origem étnico-racial e o gênero**. Assim, na educação básica, cabe ao sistema educacional garantir a aprendizagem por meio de políticas públicas que considerem as especificidades dos diferentes grupos sociais que estão na escola (DUBET, 2008; RIBEIRO, 2012). (CEARÁ, 2014, p. 18, grifos nossos).

A justiça, equidade e o direito à educação aparecem de maneira marcada no PCLP/CE. Além das vozes de Programas, como o Paic, que aparecem com ênfase no texto da Proposta, pudemos localizar alguns revozeamentos como o PNE, além da Constituição Federal de 1988 e de legislações específicas, como a Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996).

Considerações finais

Ao analisar a PCLP/CE, fizemos escolhas de ordem teórico-metodológicas pautadas na perspectiva bakhtiniana e na construção de procedimentos para alcançar o objetivo proposto. Diante da desigualdade no acesso a produções culturais e modelos de ação concernentes à cultura escrita e em diálogo com os conceitos de justiça escolar, procuramos encontrar e delimitar o papel que os documentos curriculares desempenham.

Tomando então o documento curricular como processo, conduzido em meio a tensões, disputas e consensos mínimos, identificamos a concepção sócio-interacionista de linguagem adotada na PCLP/CE. Observamos que sua estrutura composicional reflete concepções assumidas e demandas sociais mais amplas relacionadas à escolarização, à remissão de desigualdades sociais e às metas

de consolidação de alfabetização e letramento estabelecidas na atualidade. Identificamos as diversas vozes sociais que constituem a arena de disputa para a elaboração desse documento, por meio da apreensão das condições de produção e do estudo dos enunciados, a fim de evidenciar a que vozes correspondem essas concepções e as escolhas concretizadas nas propostas curriculares e como essas se alinham (ou não) à perspectiva da justiça na educação.

Buscando responder aos objetivos do artigo, constatamos a adoção de uma concepção social da linguagem, voltada à interação e constitutiva das atividades humanas e a assunção do letramento e da participação social como objetivos do ensino de Língua Portuguesa. De algum modo, o que a análise mostra é que as concepções de linguagem assumidas não estão descoladas de demandas sociais mais amplas relacionadas à educação, bem como voltadas à garantia do direito à alfabetização.

Dentro do texto da PCLP/CE, encontramos vozes da esfera oficial, acadêmica, pedagógica; dentre as referenciadas, aquelas advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), do Pró-Letramento (BRASIL, 2008); da Constituição de 1988, do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1997); um diálogo com os estudos do letramento, permeados pelas contribuições de Angela Kleiman e Magda Becker Soares; vozes marcadas por citações diretas, relativas à concepção de linguagem, de Carlos Franchi e Wanderlei Geraldi e à perspectiva de justiça na educação, de François Dubet e de Vanda Mendes Ribeiro.

Os limites que caracterizam este trabalho dizem respeito a um estudo cuja principal fonte é uma proposta curricular, o que impede de observar a articulação de diferentes estratégias assumidas por agentes em diferentes posições e arranjos, que dão vida a esses documentos por meio de suas ações. Pesquisas que se proponham a vislumbrar a apropriação desse documento por professores e equipes técnicas seriam bem-vindas.

Por fim, apontamos para o desafio atual do Paic, o de fazer convergir duas produções conduzidas por vias distintas: de um lado, a PCLP/CE, dispositivo da política local, e, de outro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dispositivo de uma política educacional da esfera federal, que, conforme instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas brasileiras.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. *Revista Contemporânea de Educação*, n. 12, p. 246-272, ago./dez. 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: 1988. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*: Proposta da Sociedade Brasileira, consolidado na Plenária de Encerramento do II Coned. Belo Horizonte (MG), 9 nov. 1997.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. ed. rev. e ampl., incluindo SAEB/Prova Brasil, matriz de referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12616%3Aformacao&Itemid=698.

CEARÁ. *Ceará em números*. Fortaleza-CE: IPECE, 2011. Disponível em: http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ceara_em_numeros/2011/social/02_02_educacao.pdf. Acesso em 11/08/2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará*. Fortaleza: Seduc; Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), 2012.

CEARÁ. *Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano – Estado do Ceará*. v. 1. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2014.

CRAHAY, M. *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CRUZ, M. do C. M. T.; FARAH, M. F. S.; RIBEIRO, V. M. Estratégias de gestão da educação e equidade: o caso do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic). *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1286-1311, set./dez. 2020.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>

DUBET, F. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, J. C.; DEROUET-BESSON, M. C. *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Lyon-France: Peter Lang, 2008. p. 29-46.

FIAD, R. S. Diálogos entre propostas de ensino de escrita em documentos oficiais. In: FIAD, R. S.; SIGNORINI, I. (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 106-121.

FRANCHI, E.; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Linguagem – atividade constitutiva: teoria e poesia*. São Paulo: Parábola, 2011.

GOMES-SANTOS, S. N. *A questão do gênero no Brasil: teorizações acadêmico-científicas e normatização oficial*. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, SP, 2004.

GERALDI, J. W. A linguagem em Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Cultura*, n. 23, p. 7-20, 2006.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2007.

GUSMÃO, J. B.; RIBEIRO, V. M. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização na idade certa no Ceará. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 9-34, dez. 2011.

IBGE. Instituto brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad 2010*.

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Brasília: Inep, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/saeb>.

KASMIRSKI, P.; GUSMÃO, J.; RIBEIRO, V. O Paic e a equidade nas escolas de ensino fundamental cearenses. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 848-872, set./dez. 2017. (Editada por Fundação Carlos Chagas). Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3761/3471>

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

MAMEDE, M.; RIBEIRO, V. M.; BROCCOLICHI, S.; CRUZ, M. do C. M. T. *Um cas extreme de réduction des inégalités scolaires au Ceará (Brésil): stratégie et efficience de la politique*. (Mise en oeuvre, no prelo).

- MORAIS, A. G. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- PADILHA, F.; BATISTA, A. A. G. *Evolução dos indicadores educacionais do Ceará: os anos finais do ensino fundamental*. São Paulo: Cenpec, 2013. (Informe de Pesquisa, n. 4).
- PEREIRA, L. *As concepções de linguagem, a produção de textos escritos e as perspectivas de justiça nas propostas curriculares do estado do Ceará e do município de Guarulhos/SP: uma análise bakhtiniana*. Dissertação [Mestrado], Unifesp, SP, 2014.
- PIETRI, E. de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. *Currículo sem Fronteira*, v. 7, n. 1, p. 263-283, jan./jun. 2007.
- PRADO, G. do V. T. *Documentos desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa*. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, SP, 1999.
- RIBEIRO, V. M. *Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do Estado de São Paulo*. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - USP, 2012.
- RIBEIRO, V. M. *Que princípio de justiça para a Educação Básica? Uma discussão à luz de abordagens que relacionam justiça e escola*. In: Reunião Anual da ANPEd, 36., Goiania-GO. [Anais]. 2013a.
- RIBEIRO, V. M. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. *Cadernos CENPEC*, São Paulo: v. 3, n. 1, p. p63-78, jun. 2013b.
- RIBEIRO, V. M.; BONAMINO, A.; MARTINIC, S. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. *Cadernos de Pesquisa* [online], v. 50, n. 177, p. 698-717, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146982>. Epub 28 out. 2020. ISSN 1980-5314. Acessado em: 28 jun. 2021.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. A. I. (Orgs.). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 149-171. (reimp. 2007).
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento". In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-67.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- SUMYA, L. A. *Sobral e a garantia da aprendizagem de todas as crianças*. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2019.
- VOLOCHÍNOV, V. N.. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2012.

Recebido em: 15/01/2021

Aceito em: 19/04/2021