

**DIFERENTES SENTIDOS PARA TEMPO EM DISCURSOS PELA
ALFABETIZAÇÃO**

DIFFERENT MEANINGS FOR TIME IN DISCOURSES FOR LITERACY

DIFERENTES SIGNIFICADOS DEL TIEMPO EN LOS DISCURSOS PARA LA
ALFABETIZACIÓN

Bárbara Rocha Souza¹ 0000-0002-6829-5840
Alice Casemiro Lopes² 0000-0001-9943-9117

¹Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;
barbara_werpel@hotmail.com

²Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;
alicecasimirolopes@gmail.com

RESUMO:

Este artigo se debruça sobre diferentes discursos que, disseminados por intermédio de produções de pesquisadores, em sites de instituições filantrópicas e de programas educacionais, em um intervalo de dez anos (2012–2022), vêm produzindo efeitos e constrangimentos nas políticas curriculares, especialmente, para a alfabetização (Brasil, 2012; Brasil, 2018; Brasil, 2019). Sustentado pela argumentação, segundo o aporte pós-estrutural, de ser impossível uma leitura literal, única, homogênea de qualquer texto, em razão da quebra da relação necessária entre o significante e o significado, é discutido o que tem sido produzido sobre esse nome, tempo, em diferentes áreas do conhecimento. Ademais, é abordada a maneira como a escola e o currículo, de maneira provisória e precária, incorporam essas marcações no espaço da educação. A partir da condição de vagueza desta significação e da incessante produção de sentidos atinente ao diferir, o estudo aponta os múltiplos sentidos que esse nome articula, acenando para marcações que expressam uma idade certa, um método para alfabetizar e uma dada formação docente, suposta como capaz de garantir a consolidação da alfabetização em um intervalo temporal previamente estabelecido.

Palavras-chave: alfabetização; discurso; política de currículo; tempo.

ABSTRACT:

This article focuses on different discourses that, disseminated through the productions of researchers, on the websites of philanthropic institutions and educational programs, over a period of ten years (2012–2022), have been producing effects and constraints on curricular policies, especially for literacy (Brazil, 2012; Brazil, 2018; Brazil, 2019). Supported by the argumentation, according to the post-structural contribution, that a literal, single, homogeneous

reading of any text is impossible, due to the breaking of the necessary relationship between the signifier and the signified, what has been produced about this name, time, in different areas of knowledge, is discussed. In addition, it is addressed the way in which the school and the curriculum, in a provisional and precarious way, incorporate these markings in the space of education. From the condition of vagueness of this meaning and the incessant production of meanings related to differing, the study points out the multiple meanings that this name articulates, pointing to markings that express a certain age, a method for literacy and a given teacher training, supposed to be capable of guaranteeing the consolidation of literacy in a previously established time interval.

Keywords: curriculum policy; discourse; literacy; time.

RESUMEN:

Este artículo se centra en diferentes discursos que, difundidos a través de las producciones de investigadores, en los sitios web de instituciones filantrópicas y programas educativos, a lo largo de un período de diez años (2012-2022), han venido produciendo efectos y limitaciones en las políticas curriculares, especialmente en materia de alfabetización (Brasil, 2012; Brasil, 2018; Brasil, 2019). Apoyado en la argumentación, de acuerdo con el aporte post-estructural, de que una lectura literal, única, homogénea de cualquier texto es imposible, debido a la ruptura de la necesaria relación entre el significante y el significado, se discute lo que se ha producido sobre este nombre, el tiempo, en diferentes áreas del conocimiento. Además, se aborda la forma en que la escuela y el currículo, de manera provisional y precaria, incorporan estas marcas en el espacio educativo. A partir de la condición de vaguedad de este significado y de la incesante producción de significados relacionados con la diferencia, el estudio señala los múltiples significados que este nombre articula, señalando marcas que expresan una determinada edad, un método de alfabetización y una determinada formación docente, que se supone capaz de garantizar la consolidación de la alfabetización en un intervalo de tiempo previamente establecido.

Palabras clave: alfabetización; discurso; política curricular; tempo.

Introdução

A discussão sobre o tempo não é recente na história da humanidade e, por ele, diferentes áreas do conhecimento disputam sentidos. Muitas delas, o têm como conceito central – na tentativa de definir aquilo que o tempo é – outras, o têm vinculado a distintos estudos – enquanto uma aplicação, ou mesmo um fenômeno que possa ser observado. A impossibilidade de ter o tempo como algo palpável, visível, tangível, desperta o interesse de diferentes pesquisadores (dentre eles, filósofos, historiadores, religiosos, cientistas), que têm, proporcional a esse enigma, o desejo de desvelá-lo.

Ao reconhecer que esse debate tem toda uma força tanto no campo da filosofia quanto no campo das ciências duras, buscamos contemplar na nossa escritura as leituras que nos parecem

a elas se relacionarem. Nessa direção, exploramos aquilo que entendemos como uma marcação, uma delimitação e um movimento temporal, mas sem a preocupação com as especificidades dos referidos processos. Admitimos que, ao dar ênfase a essas áreas específicas, por si só imensas e com fronteiras indefinidas, deixamos de fora outros tantos trabalhos sobre o tempo.

Cientes da impossibilidade de totalidade, defendemos a escolha realizada. Tal escolha se pautou em uma interpretação de que ele, o tempo - medido, matematizado, calculado ou mesmo sentido (o tempo absoluto, o tempo relativo, o tempo variável, o tempo contínuo, o tempo descontínuo, o tempo da consciência) - além de produzir reverberações na vida das pessoas, mesmo que não pensemos nisto, também é incorporado por outras áreas do conhecimento (seja para admiti-lo seja para contestá-lo). Assim, nosso foco não é registrar todas as nuances do tempo em suas multifacetadas manifestações/ocorrências/aplicações, mas analisar como as teorizações que se desenvolvem sobre esse nome servem para a reflexão anunciada: interpretar os efeitos do tempo, mais precisamente, sobre o currículo e sobre a alfabetização.

Para dar curso a esta problematização, na primeira seção deste artigo, trazemos um estudo sobre os sentidos disseminados sobre o tempo. Partimos de uma leitura que vai desde as narrativas mitológicas até os achados de filósofos e de cientistas da modernidade sem nenhuma pretensão de sermos exaustivas. Consideramos ter sido esse um importante investimento teórico para a construção do argumento de que, a temporalidade, para ser sentida, necessita que o ser humano esteja inserido em um contexto de vivência social que possa se constituir enquanto uma experiência. Nesses termos, defendemos não haver uma essência, uma estrutura no que consideramos ser o tempo, mas argumentamos que a sua ocorrência depende de um espaço que, no âmbito da pesquisa que vimos desenvolvendo, se materializa no espaço da educação.

A reflexão acima nos leva à segunda seção, na qual nos dedicamos a apresentar as diferentes ocorrências dessas marcações temporais na escola. Essa instituição, um espaço dotado de um modo próprio de organização e estruturação social e historicamente constituído, cria e recria temporalidades que se diferenciam de acordo com os contextos e as relações estabelecidas com os objetivos, valores e crenças propostos para a educação, sempre submetidos à tradução (Lopes, 2018b). Nas tramas do diferir que fazem das escolas estabelecimentos plurais e particulares (com níveis, redes e modalidades de ensino diversos e formas distintas de se organizarem), determinadas relações de poder engendram normatividades que produzem marcações temporais comuns - tempos de aula, tempos de intervalo, tempos de aprendizagem, tempos avaliativos (Casagrande; Cyrino; Jutkoski; Camargo, 2012). Tais

marcações tentam ser estrategicamente elaboradas e planejadas para o alcance dos resultados previamente definidos.

A fim de evidenciar essa regulação, utilizamos o quadro de horários, dispositivo que através de quadrículas, linhas, colunas e temporalidades bem coordenadas, tenta padronizar o ritmo escolar. Como apontamento, realçamos que há disputas entre as fixações do tempo para cadenciar marcações que estão para além e para aquém da escola. Mais do que um marcador, o tempo se mostra um importante balizador de políticas curriculares.

Na última seção, nos debruçamos sobre os sentidos que, produzidos por diferentes discursos, disputam a fixação do tempo. Para esta análise, estabelecemos um recorte temporal de dez anos (2012-2022), tendo como marco inicial o ano de 2012, com a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, e o marco final o ano de 2022, com o fim do mandato do presidente que assinou a Política Nacional de Alfabetização – PNA (Brasil, 2019). A escolha pela delimitação cronológica se justifica porque nela os três textos normativos centrais para a investigação em andamento (PNAIC, BNCC, PNA) foram postos em prática. Tal cronologia, nos leva a querer conhecer as articulações discursivas que disputaram sentidos, causaram efeitos e produziram constrangimentos em torno dessas regulamentações. Como considerações deste estudo, apontamos três diferentes concepções para tempo: como idade, como um método para alfabetizar e como uma dada formação docente.

Concluimos o trabalho afirmando não haver um sentido único, fechado para tempo e, tampouco, para um tempo “certo” na/da escola e no/do currículo, para o que quer que seja. Os sentidos são fluidos e estão em constante disputa para controlar a tradução e a leitura dessa significação, sem garantias ou previsão para a sua “necessária” estabilização.

Algumas considerações sobre o tempo

Muitos dos estudos sobre o tempo buscam na narração mitológica subsídios teóricos para a compreensão dessa invenção. Conforme argumentam Ferreira e Arco-Verde (2001), a mitologia envolve, basicamente, acontecimentos supostos, que são relativos a épocas primordiais, antes mesmo do surgimento dos seres humanos (história dos deuses) ou com os seres humanos primitivos (história ancestral). Para as autoras, o verdadeiro objeto do mito não são os deuses e tampouco os ancestrais, “[...] mas a apresentação de um conjunto de ocorrências fabulosas com que se procura dar sentido ao mundo” (Ferreira; Arco-Verde, 2001, p. 2).

Nesse aspecto, elas esclarecem que algumas concepções mitológicas sobre o tempo podem apontar a complexidade e a variedade das relações sobre esse nome disseminadas socialmente. A exemplo, as autoras trazem, a partir da apresentação de Homero, a substituição de Chrónos, deus do tempo, por Zeus. Sobre essa história, Ferreira e Arco-Verde (2001) explicam que ela foi criada para tratar de uma suposta evolução cultural da humanidade relacionada ao tempo. Essa representação indica que o mito constrói uma realidade antropológica fundamental, uma vez que ele não só representa uma explicação sobre as origens do ser humano e do mundo em que vive, como também traduz, via símbolos, o modo como a civilização interpreta a sua existência. Dentre os símbolos, estão o Sol, a Lua e o Dia, bem como a Noite e o Sono, divindades mitológicas que demarcam o tempo e que nos auxiliam na interpretação dos fenômenos da natureza, constituindo, até a atualidade, elementos científicos para a aferição do tempo (Ferreira; Arco-Verde, 2001, p. 3).

Foi a curiosidade do ser humano, segundo as pesquisadoras, que levou à observação das diferenças entre os deuses e os elementos naturais. O mundo e, sobretudo a natureza, foram sendo submetidos ao domínio humano, levando o indivíduo a identificar-se com eles, a integrar-se a eles, reduzindo-os e classificando-os a partir de suas próprias perspectivas. O tempo, enquanto um elemento da natureza, passou, então, a ser objetivado, aclarado, significado. A partir dessa composição, o ser humano foi se apoderando dos processos de medição (relógios e calendários) e tornando-se, cada vez mais, prisioneiro desse tempo controlado.

Já na pré-história eram notadas as mudanças sazonais no meio ambiente, tanto no que se refere à abundância de espécies animais e vegetais quanto à presença de ciclos regulares na natureza. Segundo Martins (1998), foi a partir de então que se deu a percepção de relações entre os ciclos “celestes” e “biológicos”. A fixação dos humanos à terra, levou à elaboração dos primeiros calendários – uma marcação primitiva das civilizações agrícolas.

O calendário egípcio, conforme o autor esclarece, era composto de 12 meses de 30 dias cada, com a adição de 5 dias de festa ao final do ano. Com base na movimentação solar, o ano era dividido em três estações: o tempo de inundação; o de semeadura; e o da colheita. Baseado na lua, o calendário dos babilônicos foi criado contendo 12 meses lunares, com 29 ou 30 dias cada (Martins, 1998), sendo o décimo terceiro mês acrescentado a cada três anos, em razão da diferença de onze dias a menos comparado com o ano solar. Por se tratar de uma região com importantes variações climáticas e enchentes, Martins (1998) acena para a inconstância dessas

marcações temporais. Segundo o autor, somente por volta de 430 a.C, no calendário Metônico, foi alcançada maior precisão dos ciclos.

Quanto à marcação do tempo, sentiu-se a necessidade de apontar as horas para orientação dos afazeres diários (despertar, comer, beber, caçar, plantar, colher, pescar, adormecer) e, mais tarde, para o cumprimento dos compromissos religiosos. Embora não fosse precisa, a observância dos fenômenos naturais (dos corpos celestes, da sombra, do sol, da lua) contribuiu sobremaneira para a criação de um sistema de divisão do dia em partes. Foi a partir dos egípcios que os primeiros relógios de sol, bem como os primeiros relógios d'água – as clepsidras - foram criadas. Foi somente na transição para a Idade Média que os primeiros relógios mecânicos parecem ter surgido na Europa, a fim de atender os serviços da igreja que, com o badalar dos sinos, exigiam a pontualidade (Martins, 1998).

Inicialmente destinados às grandes catedrais, aos poucos surgiram relógios públicos e, no século XV, os primeiros relógios de algibeira. As ampulhetas, ou relógios de areia, surgiram mais ou menos na mesma época (século XIV), sendo uma alternativa aos relógios d'água, que congelavam no inverno. Nelas, utilizava-se pó de casca de ovo, uma vez que a areia comum alargava o orifício por onde escoava (Martins, 1998, p. 88).

Essa sistematização temporal nem sempre foi a mesma, conforme explicam Ferreira e Arco-Verde (2001), e esteve no cerne de tensões que se estenderam até a definição do dia solar como medida universal. Adotou-se, a partir da Assembleia Nacional da França, em 1789, métodos de medida que, ao terem as dimensões da Terra como base, colocaram fim às diferenças, padronizando e formalizando o tempo do mundo, o tempo social, o tempo individual/particular.

Dando um salto das civilizações pré-históricas para a antiguidade, algumas concepções sobre esse nome também foram construídas: o filósofo grego Platão (427-347 a.C.), em sua obra *Timeu*, defendeu que Deus criou o Universo, o movimento e o tempo juntos. Esse último estava relacionado à ideia de mudança, de transição, de uma imagem móvel da eternidade. Já Aristóteles (384-322 a.C) argumentou que o tempo e o movimento se encontravam relacionados: o primeiro não variava e, o segundo, poderia sofrer alterações, cessar, ser uniforme ou não. Se nada mudasse, não teríamos consciência do tempo e da percepção de um número do movimento, do “antes” e do “depois”, segundo ele. Para esse filósofo, o tempo não poderia existir sem o espírito - responsável pela fixação da sua medida, pois “enquanto o movimento pode existir fora da alma, o número do movimento (que é o tempo) só pode existir quando há uma alma que numere, um ser que realize essa numeração (Martins, 2004, p. 64-65).

Sendo considerado o último dos grandes filósofos deste período histórico, Plotino (204-270 a.C.) se contrapôs à visão aristotélica do tempo como movimento e na necessidade de um espírito, posicionando-se a favor de um tempo como uma medida de duração em que o movimento acontece. Ele influenciou o pensamento de Santo Agostinho e de outros pesquisadores a partir da ideia de que há três tempos: “[...] o presente atual, que na verdade já pertence ao passado; o presente do passado, que se chama memória; e o presente do futuro, apenas imaginado por nossa esperança ou nosso medo” (Martins, 2004, p. 66).

São comuns as referências a Santo Agostinho (354-430 d.C.) em trabalhos sobre o tempo. Ao tentar responder o que ele é, o teólogo cristão pontuou não existir um passado (que já não é), um futuro (que ainda será), não tendo o presente nenhuma “duração”, embora possua intervalos de tempo que possam ser medidos. Essa medida do tempo teria como base o funcionamento da mente e o espírito humano, a partir das lembranças e experiências registradas, vividas (Martins; 1998, 2004).

Com o nascimento da ciência moderna, importantes nomes contribuíram para fazer com que o tempo surgisse como um dado evidente. Entretanto, no campo filosófico, não muito diferente do que vimos até aqui, os esforços para chegar a uma teoria consensual mostravam-se, ou ainda se mostram, nas palavras de Norbert Elias (1998), um tanto quanto desarmônicos.

Uma possível consideração sobre essa discordância estaria na natureza do tempo que, segundo o autor, apresenta duas posições diametralmente opostas: um tempo objetivo/físico: entendido como um dado positivo do mundo e que não se diferencia por seu modo de ser dos demais objetos da natureza; e um tempo subjetivo/social: tido como uma maneira de captar os acontecimentos da consciência, da razão ou mesmo do espírito humano.

Dentre esses representantes, Galileu Galilei (1564-1642) apontou uma nova “interpretação natural”, baseada na relatividade do movimento da Terra. O físico “matematizou a experiência” ao determinar a lei da queda dos corpos através do estabelecimento de uma taxa constante relativamente ao tempo, e não ao espaço. Nela, Galilei postulou que a queda se dá por meio de acréscimos iguais de velocidade em iguais intervalos de tempo (Martins, 1998). Essa precisão do movimento de queda foi um prelúdio para o desenvolvimento de outros estudos científicos no que se refere à marcação temporal que, conforme veremos, são também atravessados pela crença de um tempo enquanto criação de Deus – um substancial conflito entre a fé e a razão.

Ainda no século XVII, o filósofo francês René Descartes (1596-1650) foi o responsável pela formulação precisa do princípio da inércia e de uma complexa teoria sobre o surgimento e a evolução do universo. Conforme esclarece Martins, em trabalho publicado em 2004, essa teorização admitia um início temporal do mundo a partir de um conjunto de “leis naturais” que, determinadas pela vontade divina, explicariam o seu desenvolvimento subsequente.

Sendo assim, para Descartes “[...] a permanência do mundo – sua duração - depende de Deus” (Martins, 2004, p. 69). Segundo o filósofo, existe uma distinção entre o tempo como duração (ideia essa oposta à de Plotino) daquilo que se conserva, que continua a existir – algo concreto e real - e, o tempo como um número/medida, que ocorre de maneira ideal em nosso espírito.

Diferentemente desse cientista, Isaac Newton (1642-1727) postulou uma analogia entre o tempo e uma reta geométrica e o elevou à categoria de absoluto. Segundo Martins (2004), na obra de Newton, o tempo “flui” por “direito próprio”, apartado de qualquer outra coisa, enquanto o relativo é uma medida do primeiro (p.70). Para o físico inglês, o tempo e o espaço são sentidos de Deus e é através da intervenção dEle na natureza que se tem o ajuste necessário para o seu funcionamento, assim “[...] como um relojoeiro que dá corda ao seu relógio” (Martins, 2004, p. 70-71).

Contemporâneo de Newton, o matemático alemão Gottfried W. Leibniz (1646-1716) defendeu não ser possível haver o tempo sem os fenômenos. Para o pesquisador, o tempo seria medido a partir de uma ordem sucessiva dos elementos/corpos na natureza, sendo ele, portanto, relativo (Martins, 2004). Em crítica aos conceitos absolutos newtonianos, Leibniz afirmou ter sido o mundo criado por Deus em concomitância com o tempo, pois

supor que Deus tenha criado o mesmo mundo mais cedo é supor algo de quimérico. É fazer do tempo uma coisa absoluta, independente de Deus, ao passo que o tempo deve coexistir com as criaturas, e não se concebe senão pela ordem e quantidade de suas mudanças (Martins, 2004, p. 71).

Martins (2004) explica que, quase dois séculos depois, o físico austríaco Ernst Mach (1838-1916) produziu um trabalho muito semelhante ao de Leibniz com relação às críticas ao espaço e ao tempo absoluto de Newton. Nesse tratado, Mach defendeu que o tempo é uma abstração a que chegamos através da variação das coisas. Para ele, não existe um movimento uniforme e tampouco um “tempo absoluto” que possam ser medidos, apenas comparações, percepções e o conteúdo da nossa memória.

Os filósofos Henri Bergson (1859-1942) e Gaston Bachelard (1884-1962) também trouxeram importantes contribuições para uma leitura do tempo a partir das concepções da mente. Bergson, ao anunciar a noção de duração, afirmou ser o tempo aquilo que não pode ser medido, mas apenas experimentado subjetivamente. Por meio da ideia de continuidade, o pensador argumentou que só podemos falar de uma realidade que dura (ou seja, de um “antes” e “depois”), a partir da memória e, portanto, da consciência, ultrapassando a possibilidade de qualquer compreensão científica (calculável, mensurável, objetivável) (Martins, 2004).

Contraopondo-se a Bergson, Bachelard buscou auxílio na física contemporânea para apresentar sua tese da descontinuidade e assim defender que a única realidade do tempo é o instante. O pensador alegou haver lacunas na duração e que a ideia de um tempo absoluto e contínuo seria imperfeito, uma vez que os fenômenos temporais não “duram” todos da mesma maneira (Martins, 2004).

Já o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) elaborou uma teorização que se distanciou tanto de Leibniz, quanto de Newton, mas se aproximava de Bergson e Bachelard no que tange à experiência. Para ele, o tempo não existe fora de nós, mas é algo que nos apropriamos para descrever o mundo, uma intuição. Sendo assim, não é possível atribuímos um conteúdo existencial ao tempo, pois ele é apenas uma forma necessária de representação da realidade, assim como não podemos ter conhecimento dos fenômenos “em si”, a não ser a partir da própria experiência, manifestos no espaço e no tempo (Martins, 2004).

Sobre esta discussão, tem-se, a partir da teoria da relatividade do alemão Albert Einstein (1879-1955), uma mudança de perspectiva da Física. O tempo e o espaço, até então estudados de maneira independente e absolutos, passaram a ser associados ao sistema de referência inercial e a ser considerados uma unidade indissociável, inseparável, um espaço-tempo. A nova racionalidade científica que emergiu no início do século XX, radicalizou todo um pensamento apoiado em um sistema tridimensional de medição espacial - profundidade, altura e largura - adicionando a ele uma nova noção de medida que o fez tetradimensional: o tempo. Com essa constatação, foi postulado que a passagem do tempo para determinado evento ou objeto depende da sua velocidade em relação a velocidade e posição/referencial (no espaço) do seu observador.

No campo das ciências cognitivas, o psicólogo suíço Jean Piaget (1896 – 1980) salientou a importância do mundo físico para a construção da noção do tempo: ela é concebida gradualmente, a partir do contato com objetos, espaços e velocidades. E o tempo, segundo o

pesquisador, é a coordenação e a comparação dos movimentos de diferentes velocidades, sejam físicos ou psicológicos. De início, essas noções são mais subjetivas e, à medida que o indivíduo se desenvolve, se tornam objetivas (Sampaio, Crusoé, Maia, 2018).

A fim de encerrar essa seção, queremos defender a partir das noções em tela, que não há um sentido fechado, determinado, para tempo – uma vez que ele é intensamente disputado – e que nele também não há positividade alguma. O tempo é apenas uma construção, uma simbolização, uma convenção para a padronização da vida (da vida social, da ordem econômica, da operação política etc.). Em si, ele nada é, não existe nele uma essência, uma estrutura, mas a sua ocorrência depende de um espaço que, no âmbito da nossa escrita, se materializa no espaço da educação.

Reverberações do tempo no espaço da escola

A demarcação do tempo no cenário da educação passou por diferentes transformações e, até os dias atuais, carrega a marca dos tensionamentos para a sua estabilização. De maneira geral, ela parece estar sendo subordinada às determinações sociais e às demandas civilizatórias experienciadas ao longo do curso da história. Desde o início da organização escolar, das mais rudimentares às instituições da modernidade, as situações de aprendizagem foram sendo estruturadas de acordo com as necessidades (culturais, laborais, tecnológicas) de cada época. A preparação do aluno para o enfrentamento dos novos desafios, sobretudo frente às exigências da industrialização, impulsionou a elaboração e a sistematização dos componentes curriculares que, segundo as mais diferentes abordagens e perspectivas teóricas (dentre elas, o eficientismo, o progressivismo, o escalonovismo, a teoria crítica, as pós-críticas), incitavam atualizações.

Uma nova linguagem pedagógica foi sendo configurada a partir da técnica, do método, do ordenamento. Com ela, dinâmicas temporais muito particulares também foram instauradas a fim de controlar o sistema educativo para a preparação de sujeitos capacitados para assumirem os papéis a eles destinados na sociedade capitalista. A distribuição diária dos conteúdos e dos tempos de aula de cada disciplina passou a ser racionalizada e a se tornar importante instrumento de regulação cultural, de hierarquização do conhecimento e de um saber voltado para o mercado (Lopes; Macedo, 2011).

Nesses moldes, a necessidade de ordenar o espaço-tempo escolar levou à confecção do quadro de horário: dispositivo que através de linhas e colunas, de maneira detalhada e visível, busca impor um marco temporal na tentativa controlar os sujeitos, os saberes e os espaços em

um mesmo ritmo. Sob essa forma organizativa, cada quadrícula estabelece uma correspondência fixa entre uma atividade ou conteúdo com seu tempo de duração (Palamidessi, 2002), que era/é determinada proporcionalmente ao período de permanência do aluno na escola.

Dada a urgência de escolarização para o desenvolvimento industrial e, com isso, a oferta da instrução básica para a maior parte da população como resposta à pressão da burguesia que emergia nos centros urbanos, escolas foram sendo construídas para dar vazão aos reclames sociais. De maneira desigual, estes estabelecimentos foram sendo instituídos com jornadas distintas, contínuas ou não, com turnos de duas, três ou quatro horas de atividades diárias (Ferreira e Arco-Verde, 2001). A organização de um calendário letivo se fez crucial para a padronização das atividades escolares que, no contexto brasileiro, foi formalizado somente em 1996¹, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Escolar – LDB, com a efetivação de 200 dias letivos e de 800 horas de aulas. Uma vez determinada a carga horária anual, uma nova cadência foi sendo normatizada através do estabelecimento de uma trajetória linear/contínua: os conteúdos a serem transmitidos são planejados por meio de disciplinas em grades fechadas, em séries, graus, ciclos, bimestres e semestres. Cada etapa é condição para a próxima, sendo ultrapassada ou não por meio de um sistema avaliativo. A partir da leitura que se faz da escola, as temporalidades dessa ordenação são predefinidas: o aluno passa a ter um período específico para aprender os conteúdos previamente selecionados e, os professores, passam a ser os responsáveis pelo cumprimento dos programas preestabelecidos (Parente, 2010).

Ao mesmo tempo em que essas temporalidades eram executadas, a reivindicação de uma integralidade ganhava força. No princípio, ela não estava vinculada à ideia de permanência na escola, mas a uma formação abrangente, multidimensional, a partir de mecanismos complexos de aprendizagem, valorizando o aspecto cognitivo, psicológico, interpessoal que se julgava que, essa instituição, nos moldes modernos, não contemplava. Em busca de oferecer essas oportunidades de ensino de maneira universal, pois tinha acesso a ela somente uma parte restrita da população, o alargamento do tempo escolar tornou-se pauta determinante de políticas no país. Nomes como Anísio Teixeira (na década de 1960)² e Darcy Ribeiro (década de 1980)³

¹Segundo Ferreira e Arco-Verde (2001), até 1996 os calendários variavam entre 150 e 180 dias letivos.

²Anísio Teixeira criou o primeiro experimento escolar em tempo integral, em Salvador (BA), em 1952. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) oferecia atividades intelectuais (Escolas-Classe) e práticas (Escola-Parque) inspiradas na filosofia da Escola Nova, segundo John Dewey (Freitas; Galter, 2007).

³Os centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, foram arquitetados por Darcy Ribeiro e implementados no Rio de Janeiro, espalhando-se, mais tarde, para outros estados do Brasil. Dentre eles, o CURUMIM, em Minas Gerais; os ETI, em Curitiba; os CAICS, em todo território nacional (Ferreira; Arco-Verde, 2001).

ficaram conhecidos pela criação dessas instituições que ganharam impulso e passaram a fazer parte de projetos assumidos pelo Ministério da Educação.

A Lei nº 9.394/96, da LDB, é reconhecida como o marco legal para a instituição do ensino em tempo integral para a educação básica, determinando que o ensino fundamental deve ter, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, podendo ser ampliado, progressivamente, o período de permanência dos alunos na escola a critério dos sistemas de ensino (Art.34). Foi somente com a implementação do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), de periodicidade decenal, entretanto, que as jornadas escolares foram deliberadas a terem duração igual ou superior a sete horas diárias – meta essa que deve alcançar, no mínimo, 50% das escolas públicas até o seu marco final, 2024.

Nesses moldes, vemos um movimento do emprego do tempo escolar que, em resposta a demandas sociais as mais distintas, vem alterando as correspondências no quadro, estendendo as suas linhas conforme o acréscimo das horas, se ajustando às configurações de uma organização particular. O aumento da temporalidade também foi interpretado como um período de permanência no ensino fundamental que, com a Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, passou de 8 para 9 anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade (Brasil, 2006) – uma marcação do tempo que encontra aderência nos discursos que buscam fixar um marco ideal para o ingresso, para o egresso e para uma fase do processo de escolarização/alfabetização.

Segundo Drummond (2019), esses marcadores de temporalidade cronológica que instituem definições em torno da data-corte, da obrigatoriedade da matrícula, da quantidade de tempo como promessa do sucesso escolar, da idade “certa” de alfabetizar, da “garantia” da entrada das crianças na escola, mais do que tratar do acesso ao direito à educação, disputam concepções de conceber o conhecimento.

A partir desse enquadramento, chamamos a atenção para como o tempo, enquanto uma ideia relacionada a uma organização prática e sistematizada “na” escola, também carrega sentidos de temporalidades relativas ao tempo “da” escola. Trata-se, a nosso ver, de marcações que determinam os aprazamentos da escolarização que, com a sua “necessária” compartimentação (datas, ciclos, anos) facilita a criação de instrumentos de validação que pavimentam toda uma ideia de controle via conteúdo.

Lopes e Borges (2017) afirmam, que na visão ocidental da qual fazemos parte, o ato de educar implica um processo de conhecimento (racional) que se desenvolve por gradações, tendo

como objetivo construir sedimentações (objetividades/ identidades) que são capazes de tudo explicar (os sujeitos, o mundo, a sociedade, a cultura, a educação, a natureza). Embora esse propósito não se efetive, uma vez que não é possível operar com um saber verdadeiro, instituído e previsível, apagando definitivamente a tradução e o diferir, essa linha de raciocínio funciona como a direção e o fim ideais que orientam - ou são supostos como devendo orientar - todos os esforços que oportunistem o conhecimento. Essa lógica cientificista, na interpretação das autoras, “[...] alavanca uma série de práticas discursivas intercambiáveis: a racionalidade, a homogeneidade, a neutralidade científica, a lógica causal, a valorização de universais, a neutralização do diferir” (Lopes; Borges, 2017, p.559), que estão assentadas no desejo de que não haja risco quanto ao sucesso dos processos educativos ou quanto à garantia de se alcançar a tão propalada educação de qualidade (uma expressão que, segundo Lopes e Borges (2017), tudo pretende dizer, mas que pouco consegue afirmar).

Quanto a essa divisão/ gradação da escolarização, uma nova alternativa à seriação foi proposta. Cunha (2015) esclarece que com o crescente impacto do capitalismo em todos os setores da vida no final do século XX, a escola seriada, criada no final do século XIX, precisava ser reorganizada a fim de romper com a manutenção das relações de dominação que aprofundavam, cada vez mais, as diferenças sociais.

Sob esse argumento, a tentativa de reduzir os altos índices de evasão e de reprovação escolar nas redes públicas teve, no movimento da redemocratização da educação nacional, um forte apelo para a implementação dos ciclos. Essa mudança de perspectiva, segundo a autora, se deu a partir da valorização das concepções psíquicas relacionadas aos níveis de desenvolvimento humano que deveriam “[...] respeitar o avanço progressivo e concomitante de crianças e jovens na vida e na escolarização” (Cunha, 2015, p. 28). Essa proposta considerava o aspecto cognitivo, cujas etapas eram diferenciáveis e de forma coerente deveriam ser ordenadas de modo necessário, uma, enquanto preparação para o aparecimento das outras (Cunha, 2015).

Defende-se que os ciclos assumem um caráter inovador em relação à escola seriada, especialmente ao afirmar que há ‘maior flexibilidade para que as práticas escolares possam atender a pluralidade de níveis, ritmos e necessidades de aprendizagem dos alunos’ (Mainardes, 2003, p.75). As ideias de se respeitar os ritmos de desenvolvimento dos alunos e de atender às necessidades próprias a cada um sustentam a orientação para a mudança de ‘foco da transmissão do conhecimento para a construção’ (Mainardes, 2003, p. 74), a consideração da heterogeneidade nas salas de aula e a afirmação de que a aprendizagem é um processo contínuo e progressivo (Cunha, 2015, p. 42).

A redefinição do tempo e do espaço escolar partiu de uma importante consideração: de que o tempo estabelecido pela escola quase nunca coincide com o tempo de aprendizagem dos alunos. Essa nova mentalidade produziu uma alteração na cadência a partir de um modo de organização que visava ampliar o período para a aquisição dos saberes pelos discentes (o tempo foi dividido em três ciclos orientados pela idade), e em uma alteração no processo avaliativo para eliminar a reprovação entre os anos escolares (através da progressão continuada).

Na legislação brasileira, essa modalidade de organização temporal passou a ser prevista no Artigo 23 da LDB (nº 9394), de 1996, ao determinar que “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (Brasil, 1996). Vale ainda ressaltar que seus rastros também são encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, de 1997; na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, de 2018, e ainda no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, de 2012, programa que compõe o corpus de análise da nossa pesquisa.

A organização da escolarização em ciclos, muito mais do que uma nova forma de ocupação do tempo escolar (ou seja, dos seus horários nos quadros), tem apontado para mudanças de concepção concernentes tanto ao conhecimento quanto à aprendizagem (Cunha, 2015). Essa tem demonstrado ser uma importante chave de leitura para refletir sobre como esse significante (conhecimento) tem funcionado enquanto estratégia de controle curricular via segmentação/etapas da escolarização, ou seja, via controle do tempo.

A fim de conhecer o que vem sendo disputado pelo tempo, passamos, a seguir, a focalizar os sentidos propalados em diferentes segmentos sociais e as estratégias discursivas utilizadas para que eles sejam projetados nas políticas curriculares.

Disputas sobre o tempo: o fluxo dos sentidos

A partir das concepções sobre tempo discutidas até aqui, consideramos propício realçar que, diferentemente dos estudos que se dedicam a racionalizar uma concepção para esse significante, no espaço da educação, esta discussão está centrada menos no que esse nome significa e mais na maneira como ele é apropriado e recriado no currículo escolar. Pensamos que essa afirmação se confirma, pois conforme vimos na seção anterior, são observadas diferentes marcações nas políticas curriculares (tempo enquanto idade, tempo cognitivo, tempo

de permanência na escola, no ensino fundamental, tempo letivo, tempos de aula), que se dedicam a fixar uma determinada organização e ordenamento tanto dos tempos escolares quanto dos tempos associados a eles.

Não sendo possível tratar de uma temporalidade de modo estanque, uma vez que ela é construída a partir das disputas em meio a intervenções históricas, sociais e culturais, buscamos apresentar os sentidos que nas políticas de alfabetização têm tentado o fechamento para esse nome. O tempo ganha centralidade por se tratar de um importante articulador que mobiliza diferentes ações para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Vale aqui ressaltar que, ainda que marcações temporais sejam observadas tanto na escola quanto no currículo em todas as etapas de ensino, chama a atenção os contornos particulares que o tempo ganha nos primeiros anos de escolarização. Parece-nos ser nesse segmento, da alfabetização, que repercute, estrondeia, tenta impor registros precisos (de um tempo determinado para o ingresso, para o egresso, de uma idade “certa” para a aquisição das habilidades leitoras e escritoras), que não vemos nos demais anos da educação básica (como no fundamental II e no Ensino Médio, por exemplo). Possivelmente, por se tratar de uma etapa que está associada à ideia de base, de competências essenciais para o processo de aprendizagem, de um ponto de partida para a obtenção de outros conteúdos, ou mesmo de aquisição de ferramentas indispensáveis para o protagonismo e autonomia da vida social.

Esta significação, interpretada por nós enquanto um significante vazio, com efeitos metafóricos, se esvazia de seu particular sentido para que outros se fixem a ela. Esse esvaziamento, em razão do excesso de flutuação na cadeia articulatória é o que mobiliza um jogo de vir a ser que nunca acaba (Laclau, 2011). Nestes termos, o desejo de compreender o que vem sendo produzido nesses fluxos contingenciais é o que tem nos levado a argumentar que a realidade não está posta, os significados não estão dados pela estrutura, mesmo porque qualquer estrutura é descentrada. O que entendemos como realidade é atravessada por diferentes tensionamentos que produz e reproduzem sentidos a todo momento. Esses sentidos são efeitos de disputas pelo controle da leitura do tempo que remetem, em diferentes produtores de textos e discursos, às mais variadas demandas e propósitos.

Nosso intento é colocar em suspeição quais são esses sentidos e entender as suas condições de enunciação. Consideramos que essa abertura radical é o que permite analisar as múltiplas significações sobre esse nome, indicando o caráter descentrado do poder. Com essa argumentação, tornaram-se nossos objetos de análise o que vem sendo amplamente divulgado

em sites de instituições filantrópicas, em programas educacionais e em artigos acadêmicos que, assinados por diferentes atores sociais e em contextos diversos, nos leva a considerá-los enquanto textos. Nosso propósito não é a investigação dos textos, mas uma tentativa de interpretar a política, o que envolve entender o contexto e as práticas com esses textos. Partimos dessa textualidade/discursividade, porque nos apoiamos na teoria discursiva de Ernesto Laclau, que compreende que o social funciona como uma linguagem. É a essa noção que Laclau remete quando aborda a realidade discursiva.

Por discurso, o filósofo argentino (Laclau, 2020, p.92) não se refere a algo que esteja essencialmente restrito às áreas da fala e da escrita, mas considera também as ações, as instituições, as políticas e as produções econômicas. Para o autor (Laclau, 2011), não existe qualquer referencial fora do discurso, não sendo, portanto, possível operar com a noção de práticas não discursivas.

O discurso, segundo Burity (2010), passou a ser lido enquanto produtor de sentido tão logo quando chegaram no Brasil, no final da década de 1970, as primeiras publicações resultantes da recepção dos debates europeus - sobretudo os franceses - sobre a análise do discurso. Dentro desse campo da linguística, a superação das análises estruturais restritas à frase (sistema) em detrimento do texto foi abrindo espaço para uma nova possibilidade de leitura sobre o mundo: como produção de significado social “[...] imbricados nas relações [...] de produção, circulação e troca de bens materiais e simbólicos” (Burity, 2010, p. 09).

Sem desconsiderar a sua dimensão primeira (da língua), essa noção passou a ser interpretada tanto como objetos semióticos, expressos por meio de ícones, símbolos, filmes, moda; quanto objetos de lutas pelo poder, pelo controle da enunciação, “[...] envolvendo a concepção e implementação de táticas, estratégias, repertórios de ação, gestualidade, ritualização, etc., que são parte integrante das formações discursivas como lugares de hegemonia” (Burity, 2010, p. 11). Nas palavras desse autor, o discurso nunca será apenas palavras, falas, intenções manifestas ou veladas. Não existe ação social sem significação, toda significação está inscrita – mesmo que nunca de maneira plena ou definitiva – em um discurso.

Queremos com isso dizer que a escolha por esse caminho investigativo se pautou em uma tentativa de abarcar o que tem sido produzido de maneira ampliada sobre uma demarcação temporal, sem traços de determinada entidade, grupo político, perspectiva teórica ou meio de divulgação. Trata-se, a nosso ver, de um importante investimento para conhecer as negociações contingenciais que, produzidas por diferentes sujeitos, contextos e segmentos (educação,

político, acadêmico, mercado), tensionam a fixação do significante tempo voltado para as políticas de alfabetização.

Ao considerar, pela própria natureza da linguagem, que a relação entre discurso/texto e significação é sempre aberta – uma vez que não há fixação total e definitiva – torna-se impossível o uso de mecanismos, de estratégias, de métodos capazes de asseverar uma verdade. É nesse fluxo de significantes que o fazer da pesquisa, sob o prisma da teoria discursiva, vai se construindo: questionando as certezas, as estabilizações, o lugar comum, a totalidade, a transcendência, a universalidade.

Talvez, o maior desafio da escrita nesse registro encontra-se no processo de colocar em suspeição os sentidos que são expressos como “legítimos”, enquanto “dados” de uma “dita” realidade – um movimento que abala a lógica tradicional científica, o rigor epistemológico, o fazer acadêmico. Nessa tessitura, o signo não carrega mais em si a arquitetura rígida, insubmissa, tesa, estabelecadora das relações, da precisão, da referencialidade. No lugar dessas construções estanques, a abordagem discursiva permite a abertura para o conflito, para o questionamento, para leituras outras, para a parcialidade.

Sob a lente de distintos estudiosos (Oliveira, 2018; Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013; Paraíso; 2004, 2012; Lopes, 2018a), a investigação, nesta perspectiva, não se dá por meio da formulação de leis ou da aplicação de procedimentos, mas da problematização do contexto trabalhado, da realidade estudada, enquanto um movimento de deslocamento, de intervenção, de subversão, daquilo que tem sido fundamentado no campo social a partir de uma suposta naturalidade e essencialidade.

Nessa direção, não existe um “fazer” da pesquisa que seja original, que possa ser aplicado, que seja *per se* capaz de garantir a objetividade. É a ausência dessa sistematização que confere ao pesquisador autonomia para elaborar sua própria estratégia, podendo combinar diferentes técnicas ou mesmo distintos mecanismos de abordagem.

Cada pesquisa precisa construir seu próprio objeto de estudo através da problematização da realidade estudada e da articulação dos conceitos teóricos com os elementos/momentos que constituem discursivamente essa realidade; precisa elaborar sua própria estratégia metodológica de acordo com as características do objeto proposto e da problemática delineada (Oliveira, 2018, p. 171).

Embora consideremos que nosso contato com a empiria não se limita apenas a um espaço, mas é construído a partir das relações que temos estabelecido com as múltiplas produções de sentidos (seminários, debates, leituras, aulas, vídeos) sobre a alfabetização,

utilizamos, como um critério de pesquisa, a conciliação de algumas plataformas de busca online. O acesso a elas nos levou aos diferentes sentidos para tempo que, metaforicamente, concorrem para serem fixados na política.

Na primeira delas, no portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, em uma tentativa de conhecer o que pesquisadores e acadêmicos têm disputado sobre esse tema, foram encontrados 79 artigos a partir da combinação das palavras-chave “tempo” e “políticas de alfabetização”. Após a leitura deles, excluídos aqueles que trazem outras temporalidades ou marcações fora do contexto da alfabetização, foram selecionados 19 trabalhos para serem investigados mais detidamente.

A escolha por essa base de dados pautou-se em uma intenção de trazer pluralidade para as discussões do campo, uma vez que ela reúne trabalhos publicados em variados periódicos nacionais, segundo diferentes perspectivas e concepções teóricas. Dentre as plataformas consultadas – ANPED e ABALF – o portal CAPES mostrou ser o mais profícuo quando comparado com os registros encontrados nas demais.

O Google também foi acessado. A partir da utilização das mesmas palavras-chave, um emaranhado de enunciados foi sendo apresentado. Procuramos puxar os fios dessas amarras através da visita aos sites, eles nos redirecionavam para outros tantos, construindo uma extensa rede discursiva sobre o tempo.

Entretanto, para a pesquisa, utilizamos alguns textos no âmbito governamental – encontrados na página do MEC: são chamadas para a Política Nacional de Alfabetização e para o Programa Tempo de Aprender; e outros textos produzidos pelo Terceiro Setor: propostas de ações (cursos, materiais, projetos) e práticas apoiadas em diferentes competências, dentre elas as socioemocionais, que visam alavancar os índices da alfabetização.

Ao mapear essas discussões, identificamos três diferentes sentidos para essas marcações temporais. A primeira delas, é um tempo como idade. O que parece estar sendo disputado nesses discursos é a fixação de um marco preciso, exato (por isso, o adjetivo “certa”) para que as habilidades leitoras e escritoras sejam consolidadas. Pelo estabelecimento dessa temporalidade (idade), nos debruçamos sobre os argumentos e as estratégias (índices internacionais, perspectivas teóricas, pesquisas e estudos) que tensionam a estabilização dessa significação (Chaguri; Jung, 2013), (Favero; Guerra; Santos; Delazeri, 2017), (Brasil, 2019), (Brasil, 2012).

Outra questão que passa pela marcação do tempo é o estabelecimento de um método para a alfabetização. Chama a nossa atenção a relação estabelecida entre elas, pois é possível observar que, a cada mudança teórica/metodológica, uma nova temporalidade é fixada: na PNA, através da eficiência do método fônico, seria possível alfabetizar no primeiro ano do Ensino Fundamental; na BNCC e no PNAIC, o letramento tem lugar de destaque nas práticas alfabetizadoras e é estabelecido um período de dois anos para a consolidação das aprendizagens na primeira política e, de três anos, na segunda. Não queremos com isso dizer que o que está sendo posto é uma relação necessária, fixa entre eles: quando uma alteração acontece (a temporal, por exemplo) o método é (ou deve ser) trocado/substituído (ou vice-versa), mas que essa é uma articulação interessante que vem merecendo nosso interesse. Nosso intuito é realçar que, a partir do estabelecimento de um método, o discurso neoliberal ganha força, uma vez que materiais, cursos e formações são oferecidos para garantir que uma alfabetização de qualidade seja consolidada até o marco temporal determinado (Brasil, 2018), (Kappi; Mello, 2022), (Lopes de Albuquerque; Boto, 2021), (Lopes de Albuquerque; De Andrade Costa, 2021), (Brasil, 2019), (Brasil, 2012).

A terceira marcação trata da formação docente. As propostas práticas voltadas para a atuação dos professores alfabetizadores também merecem atenção na discussão empreendida, pois nos parece comum, nos discursos em foco, a ideia de que, para que a alfabetização seja consolidada em uma dada temporalidade (até o segundo ano, em três anos, até os oito anos de idade), é imperioso o direcionamento das práticas docentes, uma vez que elas garantiriam o cumprimento das projeções previamente determinadas. Neste aspecto, um modelo ideal de profissional passa a ser requerido e, portanto, “concebido” via formação continuada. De maneira geral, os discursos observados não se opõem à formação do professor, mas não são consensuais os posicionamentos a respeito das estratégias e das perspectivas no que tange ao atendimento dessa demanda (Amarante; Da Silva Moreira; Dorneles Gonçalves, 2021), (Ledo Neves; Batista da Silva; Ramos dos Santos, 2022), (Nogueira; Lapuente, 2021), (Brasil, 2012), (Silva; Carvalho; Silva, 2016).

Conclusão

Por tudo o que vimos até aqui, é possível concluir que não podemos tratar de uma temporalidade conciliada. Ainda que as distintas áreas do conhecimento produzam sentidos sobre o tempo a partir de discursos que expressem uma suposta “racionalidade”, acenamos para a condição fraturada dessas significações.

Nesse movimento de descentramento, nosso esforço partiu do interesse de conhecer essas múltiplas interpretações e seus efeitos, sobretudo, no espaço da educação. Esse nos pareceu um caminho possível para assinalar que, assim como existem conflitos na leitura do tempo entre diferentes tradições e teorias, o mesmo é observado no contexto do currículo e da escola.

Isso nos faz conceber que um único significante pode tanto condensar variados sentidos, quanto deslocar determinada diferença levando-a a uma fixação parcial. Não havendo estruturas definitivas, o discurso que fixa contingencialmente um significado para esse nome, tempo, só pode ser estabelecido através de relações provisórias. O que temos então é uma sobredeterminação em que não se consegue dar conta, constantes jogos de linguagem que produzem e reproduzem diferentes marcações temporais, remetidos a muitos diferentes sentidos.

Por não haver um sentido último, no espaço da educação, o tempo é interpretado enquanto um importante articulador discursivo que tenta instituir definições precisas para regular tanto as práticas da escola quanto as associadas a ela: ele se apresenta como elemento determinante no estabelecimento de marcações que sancionam aprendizagens (através da precisão de ritmos, de processos e de níveis); e pelo aspecto organizativo dos calendários escolares (por meio da distribuição das disciplinas, da estruturação das aulas e da seleção dos conteúdos). Embora ele se configure como um dos componentes chave para organização de todo esse sistema (escolar), chama a atenção a força que o tempo tem, especificamente, no segmento da alfabetização: nele, temporalidades como idade, como período para a aprendizagem, para a aquisição de habilidades - são ressaltadas, frisadas, disputadas - aspectos esses que não são vistos em outras etapas da educação básica.

Reconhecer os sentidos privilegiados nas formações discursivas leva este estudo a considerá-los enquanto pontos de decisão, mas sem qualquer garantia de realização, apenas como desejo de verdade, de fundamento, como expressão das lutas políticas pela marcação de temporalidades que almejam os currículos para a alfabetização.

Referências

AMARANTE, Lucilene; DA SILVA MOREIRA, Jani Alves; DORNELES GONÇALVES, Leonardo. Análise sobre o programa Tempo de Aprender no Brasil: o direito à alfabetização ou a performatividade docente?. **Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, Salamanca, v. 27, p. 249-261, maio 2021. DOI:[10.14201/aula202127249261](https://doi.org/10.14201/aula202127249261). Disponível em:

<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/aula202127249261> Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394 de 26 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF. 26 fev. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases de educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 fev. 2006.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. **Ministério da Educação**, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Ministério da Educação**, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11; n. 22; p. 07-29; maio/agosto 2010.

CASAGRANDE, Ana Lara; CYRINO, Marina; JUTKOSKI, Marina; CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes. Problematização do tempo na escola. **Educação: Teoria e Prática**, vol.22, n.41, set/dez – 2012.

CHAGURI, Jonathas de Paula; JUNG, Neiva Maria. Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 927-942, out./dez. 2013. DOI: [10.1590/S1517-97022012005000023](https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000023). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/C3bPvr5h8DNt6GkdVWV7qGf/?lang=pt> Acesso em: 23 jul. 2023.

CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da. **Política curricular de ciclos como o nome da democracia: o caso de Rondonópolis (MT)**. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

- DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. **Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem**: a escola sub judice. 2019. 196 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FAVERO, Eveline; GUERRA, Dhyovana; SANTOS, Heder Luiz Matias Mendes dos; DELAZERI, Camila Molon. O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 397-406, set./dez. 2017. DOI: [10.1590/2175-3539201702131123](https://doi.org/10.1590/2175-3539201702131123). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/6HZC49VXdLprqMK8HzTXdLJ/?lang=pt> Acesso em: 09 jul. 2023.
- FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chrónos e Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 63-78. 2001. Editora da UFPR.
- FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século xx. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. p. 123–138, 2007. DOI: 10.17648/educare.v2i3.660. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/660>. Acesso em: 7 abr. 2023.
- KAPPI, Ramona Graciela Alves de Melo; MELLO, Darlize Teixeira. O Tempo de aprender e os embates políticos e conceituais. **Revista Teias**, v. 23, n. 71, out./dez. 2022.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. 1ª ed. 10ª reimp – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2020.
- LEDO NEVES, Odair; BATISTA DA SILVA, Cláudia; RAMOS DOS SANTOS, Arlete. Alfabetização na concepção do programa PNAIC. **Devir Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e–557, 2022. DOI: 10.30905/rde.v6i1.557. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/557>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, Conhecimento e Interpretação. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, 2017, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In*: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. D.; OLIVEIRA, G. G. S. D. (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018a. p. 133- 167.
- LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecível. *In*: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (org.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018b. p. 83 – 116.

LOPES DE ALBUQUERQUE, Suzana; BOTO, Carlota. Dissonâncias do Programa Tempo de Aprender (SEALF/MEC/2020) com as pesquisas sobre alfabetização. **Horizontes**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e021021, 2021. DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.1125. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1125>. Acesso em: 05 ago. 2023.

LOPES DE ALBUQUERQUE, Suzana; DE ANDRADE COSTA, Amanda. Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 8, n. 17, p. 490-505, 30 jun. 2021. DOI: [10.55028/pdres.v8i17.12011](https://doi.org/10.55028/pdres.v8i17.12011). Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/12011> Acesso em: 19 jul. 2023.

MARTINS, André Ferrer Pinto. **O ensino do conceito de tempo: contribuições históricas e epistemológicas**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-02042003-133924/publico/dissertacao.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MARTINS, André Ferrer Pinto. **Concepções de estudantes acerca do conceito de tempo: uma análise à luz da epistemologia de Gaston Bachelard**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30112004-183841/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janina Soares Martins. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 26, p. 1–17, 2021. DOI: 10.24220/2318-0870v26e2021a4933. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4933>. Acesso em: 19 jul. 2023.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./ dez. 2013.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximação entre teoria política do discurso e análise do discurso em educação. *In*: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. D.; OLIVEIRA, G. G. S. D. (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: UFPE, 2018. p. 169-216.

PALAMIDESSI, Mariano. Tempo e Currículo: o quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 5, v. 2, p. 115-132.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas Pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A Construção dos Tempos Escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 135-156, ago. 2010.

SAMPAIO, Laís dos Santos; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; MAIA, Lícia de Souza Leão;. Representações sociais do conceito de tempo por professores do primeiro ano do ensino fundamental I. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 14, n. 27, p. 160 – 188, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2923>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias.; CARVALHO, Rodrigo Saballa; SILVA, Rodrigo Manoel Dias. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, nº 1, p. 15-35, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7080/4755>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SOBRE AS AUTORAS

Bárbara Rocha Souza.

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Membro do grupo de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura. Bolsista FAPERJ.

Contribuição de autoria: investigação e escrita.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8691932430779466>

Alice Casimiro Lopes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Coordenadora do grupo de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura. Bolsista de Produtividade do CNPQ – Nível 1A.

Contribuição de autoria: orientação e revisão.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5262190522408958>

Como referenciar

SOUZA, Bárbara Rocha; LOPES, Alice Casimiro. Diferentes sentidos para Tempo em discursos pela alfabetização. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e14453, 202X. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.14453