



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA



ÉRICA RAIANE DE SANTANA GALVÃO

**UM ESTUDO SOBRE A BNCC NO QUE TANGE AO PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA: CONCEPÇÃO, OBJETIVOS DE
ENSINO E OBJETOS DE APRENDIZAGEM**

Garanhuns

2019

ÉRICA RAIANE DE SANTANA GALVÃO

**UM ESTUDO SOBRE A BNCC, NO QUE TANGE AO PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA: CONCEPÇÃO, OBJETIVOS DE
ENSINO E OBJETOS DE APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Licenciado em Pedagogia, pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Orientadora: Profa. Dra. Leila Nascimento da Silva

Garanhuns

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- G182e Galvão, Érica Raiane de Santana
Um estudo sobre a BNCC no que tange ao processo de apropriação do sistema de escrita: concepção, objetivos de ensino e objetos de aprendizagem / Érica Raiane de Santana Galvão. - 2019.
109 f. : il.
- Orientadora: Leila Nascimento da Silva.
Inclui referências.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Garanhuns, 2019.
1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Língua Portuguesa. 3. Alfabetização. 4. Currículo. I. Silva, Leila Nascimento da, orient. II. Título

ÉRICA RAIANE DE SANTANA GALVÃO

**UM ESTUDO SOBRE A BNCC, NO QUE TANGE AO PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA: CONCEPÇÃO, OBJETIVOS DE
ENSINO E OBJETOS DE APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Licenciado em Pedagogia, pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Orientadora: Profa. Dra. Leila Nascimento da Silva

Aprovado em: 07/11/2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Leila Nascimento da Silva – UFRPE/UAG

Profa. Dra. Elaine Cristina Nascimento da Silva – UFRPE/UAG

Profa. Dra. Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo – UFRPE/UAG

Dedico este trabalho ao meu pai Erison e a minha mãe Fernanda, por todo esforço empenhado em prol dos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus porque Seus caminhos e pensamentos são maiores que os meus, e por graciosamente me guiar durante toda a caminhada.

Agradeço aos meus familiares pelo amplo apoio e abnegado amor e, de modo especial, aos meus pais Erison Silva Galvão e Fernanda Lúcia de Santana Galvão, por todo esforço empenhado em prol dos meus estudos. Nunca poderei esquecer do quanto vocês se dedicaram para que eu e meu irmão chegássemos até aqui. Ao meu irmão, Alan Jósimo de Santana Galvão, por ter me incentivado a publicar o meu primeiro artigo em dezembro de 2017 e por ser um referencial de dedicação aos estudos. Agradeço a minha avó, Maria Givanilda de Santana, por sempre contribuir para a realização dos meus sonhos. Agradeço a minha tia, Aparecida de Santana, *in memoriam*, por todo amor e cuidado. Gostaria que ela estivesse aqui para que celebrássemos juntas cada vitória.

Outrossim, explicito minha gratidão à Robert Pachêco por sempre ter me dado forças diante dos desafios encontrados nesta caminhada e a Amanda Dourado pelo compartilhamento dos sonhos, pela parceria acadêmica e por se alegrar em cada uma das minhas conquistas.

Agradeço as amigas que a faculdade me apresentou. Em especial as amigas Chirley Carvalho, Charlyne Paulino e Raquel Pereira, pela amizade, companhia e parceria. Amizades que levarei para toda à vida.

Ademais, agradeço as minhas irmãs e amigas Jadiane Soares, Edislayne Tínel e Izaneide Bomfim, por mais de uma década de irmandade. Como é bom poder sempre contar com vocês!

Sou muito grata à minha orientadora, Dra. Leila Nascimento da Silva, pelo carinho e atenção ao me orientar no Programa de Iniciação Científica e na presente Monografia. Tem sido um grande incentivo poder aprender em teoria, prática e exemplo com essa inspirativa educadora. Não é pouca a admiração que nutro por essa profissional competente e dedicada.

Expresso também a minha gratidão à Professora Dra. Norma Maciel Vasconcelos, por todo carinho com o qual me tratou desde que a conheci. Sempre lembro com carinho do trabalho no qual contei com a sua orientação para apresentar no III Congresso Internacional de Educação Inclusiva.

Agradeço a Professora Dra. Rosinalda de Melo Teles pela oportunidade de ser sua monitora no presente período, pois tem sido um aprendizado constante.

Agradeço ao Professor Alex Lima, por ser um exemplo de profissional dedicado, que sempre nos inspira ao esmero.

Agradeço ao Professor Dr. Gustavo Lima, pois através de suas aulas comecei a trilhar o caminho como uma pesquisadora.

Agradeço ao Professor Dr. Anderson Alencar, por nos auxiliar com muito empenho na reta final do curso.

Estendo os meus agradecimentos ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da UAG e a todos os professores que compõe o quadro.

Agradeço por ter participado do Programa de Iniciação Científica (2018-2019), o qual contribuiu significativamente para a minha jornada acadêmica.

Agradeço, ainda, a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar qual a concepção de alfabetização presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando identificar os objetivos de ensino e objetos de aprendizagem relacionados à apropriação do sistema de escrita. Para este fim, os objetivos específicos são: a) identificar e categorizar os diferentes objetos de aprendizagem relacionados à apropriação do sistema de escrita; b) verificar quais objetivos de ensino são preconizados pela BNCC em relação à apropriação do sistema de escrita; c) analisar qual concepção de ensino da alfabetização subjaz a estes objetos e objetivos; d) considerar se essa concepção está em sintonia com os estudos mais atuais da área de alfabetização. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada no dia 20 de dezembro de 2017. Trata-se de um documento normativo que indica objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes brasileiros, e deverá nortear a construção dos currículos das escolas – públicas e privadas – para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como o fazer docente. Embora já aprovada, o texto final da BNCC suscita diversas contestações entre os especialistas das mais variadas áreas de conhecimento. Em se tratando da área de concentração desse estudo, Alfabetização, não poderia ser diferente. Nossa intenção de pesquisa é justamente compreender o referido documento, no que tange ao processo de alfabetização. Realizamos, para tanto, uma pesquisa documental e, como aporte metodológico de análise, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Nosso referencial teórico está apoiado em autores como Apple (1999), Silva (2010), Morais (2012), Soares (2018), Galvão e Leal (2005). Após análise do documento, os resultados apontam que a concepção de alfabetização presente na BNCC se aproxima da concepção de língua como código, sobretudo ao descrever os objetos de conhecimento e habilidades indicados na proposta que priorizam um estudo mais técnico da língua. Embora tenhamos encontrado excertos do documento que tratam do letramento, nos parece que versa o conceito de que primeiro é preciso alfabetizar e só depois letrar. Os estudos que se referem à concepção atual de alfabetização vêm emergindo desde a década de 80. Preocupa-nos, portanto, perceber que tais estudos foram escassamente considerados pelo aludido documento. As análises também nos permitiram encontrar diversas lacunas e dificuldades de compreensão do texto da BNCC. Estas se referem basicamente à visualização do conteúdo; uso de expressões/conceitos empregados sem um esclarecimento ou até de forma equivocada; problemas na relação objeto de conhecimento e habilidades. Nesse sentido, a escola, em seu coletivo, precisa estar atenta a essas lacunas e elaborar estratégias conjuntas para definir aspectos deixados em branco ou contraditórios no documento. Acreditamos que os professores alfabetizadores devem extrapolar o que está proposto na BNCC. É fundamental que busquem outras fontes de consulta e orientação, para que realizem um trabalho pedagógico que vise que os estudantes sejam efetivamente alfabetizados e letrados. Será preciso resistir aos retrocessos representados pela BNCC. Essa resistência será possível através das práticas curriculares vivenciadas nas escolas de todo o Brasil.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Língua Portuguesa. Alfabetização. Currículo.

ABSTRACT

This work has a general objective to analyse which conception of literacy present in the National Common Curriculum Base (BNCC), trying to identify the teaching objectives and learning objects related to the appropriation of the writing system. To this end, the specific objectives are: a) to identify and categorize the different learnings related to the appropriation of the writings system; b) verify which teaching objectives are advocated by BNCC in relation to the appropriation of the writing system; c) analyze which conception of literacy teaching underlies these objects and objectives; d) consider whether this conception is in line with the most current studies in the area of literacy. The National Common Curriculum Base was approved by the National Education Council and ratified on December 20, 2017. It is a normative document that indicates learning and development objectives for all Brazilian students and should guide the construction of school curricula -public and private- for early childhood education, elementary school and high school as well as teaching. Although already approved, the final text of BNCC raises several disputes among experts from the most varied areas of knowledge. Regarding the concentration of this study, literacy, could not be different. Our research intent is precisely to understand this document regarding the literacy process. For this, we carry out a documentary research and, as a methodological analysis, we use content analysis (BARDIN, 2011). Our theoretical framework is based on authors such as Apple (1999), Silva (2010), Morais (2012), Soares (2018), Galvão e Leal (2005). After analyzing the document, the results indicate that the conception of literacy approaches the conception of language as a code, specially when describing the objects of knowledge and skills indicates in the proposal that prioritize a more technical study of language. Although we have found excerpts from the document dealing with literacy, it seems to us to be the concept that one must first literate and only then literate. Studies referring to the current conception of literacy have been emerging since the 1980s. We are concerned, therefore, to realize that such studies were scarcely considered by the aforementioned document. The analyses also allowed us to find several gaps and difficulties in understanding the text of the BNCC. These refer basically to content viewing; use of expressions/concepts used without clarification or even mistakenly; problems in the relationship objects of knowledge and skills. In this sense, the school as a whole needs to be aware for these gaps and develops joint strategies to define aspects left blank or contradictory in the document. We believe that the literacy teachers should extrapolate what is proposed in the BNCC. It is essential that they seek other sources of consultation and guidance so that they can do pedagogical work aimed at effectively literacy and literacy. We must resist the setbacks represented by the BNCC. This resistance will be possible through the curricular practices experienced in schools throughout Brazil.

Keywords: National Common Curriculum Base. Portuguese Language. Literacy. Curriculum.

“Evolução é soma. Dia após dia. Tijolo por tijolo. Semente a semente. Ação. Fé. Paciência. Querer e tornar possível. Empenho no plantar. Gratidão no colher. Da manhã ao anoitecer, há o poder de se fazer crescer a cada novo agora. Não se trata de uma questão de quantidade, mas de qualidade e constância no regar. O tempo que se leva é irrelevante, o florescer sempre está a desabrochar para quem o busca no avante”.

Alan Jósimo de Santana Galvão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO	19
2.1 Currículo Oculto.....	21
2.4 A BNCC como uma tentativa de padronização de currículo no Brasil.....	22
3 A ELABORAÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO UMA POLÍTICA DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	24
3.1 Marcos legais que justificam a implementação da Base Nacional Comum Curricular	24
3.2 Considerações sobre as três versões da BNCC: debates e tensões	26
4 AS MUDANÇAS NO ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E AS PROPOSTAS CURRICULARES	32
4.1 Métodos tradicionais de alfabetização	32
4.2 O que dizem as pesquisas sobre o currículo de Língua Portuguesa?	35
5 APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO: AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DA PSICOGÊNESE, DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DO LETRAMENTO PARA O REDIMENSIONAMENTO DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	40
5.1 Os estudos sobre a Psicogênese da língua escrita.....	41
5.2 Consciência fonológica e o seu papel no aprendizado da escrita alfabética.....	48
5.3 Letramento e o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.....	53
6 METODOLOGIA.....	60
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	62
7.1 Elementos importantes para a compreensão de como a BNCC está organizada.....	62

7.2	Objetos e objetivos de ensino relacionados à apropriação do Sistema de escrita preconizados na versão aprovada da BNCC.....	66
7.3	Análise dos objetivos de ensino e objetos de aprendizagem preconizados na BNCC	71
7.4	Concepção de alfabetização presente na Base Nacional Comum Curricular: avanços e/ou recuos?.....	83
7.4.1	Avanços identificados na Base Nacional Comum Curricular em relação ao processo de alfabetização.....	83
7.4.2	Recuos encontrados na BNCC em relação aos novos estudos na área de alfabetização..	87
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	104

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada no dia 20 de dezembro de 2017. Trata-se de um documento normativo que indica objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes brasileiros, e deverá nortear a construção dos currículos das escolas – públicas e privadas – para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como o fazer docente. Através da construção dos currículos deve ser pensado como desenvolver o que está preconizado na BNCC.

É preciso compreender o campo de estudos sobre currículo e seu papel para a Educação. Ao longo da história da Educação, diferentes concepções de currículo emergiram e conviveram (e convivem) no espaço escolar. Estas concepções sempre estiveram ancoradas em visões acerca do homem, sociedade e conhecimento, o que faz o currículo assumir, portanto, um caráter político, ideológico e filosófico.

Nesse panorama, não podemos dissociar os estudos teóricos sobre as propostas curriculares das reflexões sobre as múltiplas determinações da realidade em que o processo curricular se insere.

O currículo é um instrumento indispensável para orientar a prática docente. Através dele é possível conhecer os objetivos de aprendizagem para os alunos. O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum*, “pista de corrida”, e, no curso dessa “corrida”, acabamos por nos tornar o que somos (SILVA, 2010). As concepções sobre currículo podem ser agrupadas em duas grandes vertentes: a tradicional, a crítica e pós-crítica. No decorrer do nosso trabalho, elas são estudadas e explicitadas.

De acordo com Apple (1999), o currículo precisava ser refletido nos seguintes aspectos: “De quem é esse conhecimento? Quem selecionou? Por que se encontra organizado e transmitido dessa forma?”. Essas questões acabam ganhando força no debate.

Nas décadas de 1980 e 1990 vem à tona todo um aprofundamento entre o currículo e as relações de poder na sociedade, enfatizando como esse produto sócio histórico é “passível de ser concebido e interpretado como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades” (MOREIRA, 2003). Passa-se a questionar os sentidos uniformizadores, estáticos e individualistas que se materializam no currículo, como também a incorporar discussões acerca de etnia, raça, gênero, classe e sexo nas suas relações com a cultura.

É no decorrer desse debate que temos que analisar o currículo na área de Língua Portuguesa. É preciso buscar entender como, nos documentos curriculares, são contemplados objetos culturais que são desigualmente distribuídos na sociedade (exemplo: o acesso à leitura e a escrita). Tendo em vista as diferentes concepções curriculares e as discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa, buscamos compreender o que está preconizado no currículo de Língua Portuguesa da BNCC.

No que tange a área de alfabetização na BNCC, são muitas as discussões, pois alguns afirmam que houve retrocessos nas concepções que permeiam o documento, enquanto outros apontam avanços. A alfabetização continua sendo uma das grandes questões a serem discutidas em âmbito educacional.

O ensino de Língua Portuguesa é palco de muitas mudanças, que são relativas não apenas “ao como ensinar”, mas também “ao que ensinar”. Questões antigas ressurgem e são ressignificadas e novos problemas acabam surgindo.

Os processos de ensino visando à alfabetização sempre foram um palco de debates, tanto no meio acadêmico como no meio escolar. Não há um consenso quanto a como alfabetizar. Isso se reflete na prática pedagógica do professor. As práticas de alfabetização vivenciaram e vivenciam uma trajetória de mudanças para garantir o direito ao aprendizado da leitura e da escrita. Diversos estudos na área contribuíram para que estas mudanças acontecessem, entre eles, destacamos a importância dos estudos sobre a Psicogênese, sobre a consciência fonológica e sobre o letramento, pois contribuíram significativamente para a construção da concepção atual de alfabetização no Brasil.

No que tange à teoria da Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979) pudemos compreender que a apropriação da escrita alfabética é fruto de um processo de construção de hipóteses decorrentes da análise da língua escrita por parte do aprendiz, entendido como um ser que pensa e não apenas memoriza/reproduz um código. Ou seja, a tarefa do alfabetizando é muito mais complexa e conceitual do que antes se pensava.

Coutinho (2005, p. 49) afirma que:

Contrariando os fundamentos empiristas dos “métodos de alfabetização”, que viam o aprendizado da leitura e da escrita como um processo de associação entre grafemas e fonemas, no qual a criança evoluiria por receber e “fixar” informações transmitidas pelos adultos, Ferreiro e Teberosky (1979) demonstraram que as crianças formulam uma série de ideias próprias sobre a escrita alfabética, enquanto aprendem a ler e a escrever. Considerando que a escrita não é um código, mas um sistema notacional, as autoras observaram que o aprendiz, no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, formula respostas para duas questões básicas: I) o que a escrita nota (significado das palavras? O significante?); II) como a escrita alfabética cria notações?

(Utilizando símbolos quaisquer ou convencionados? Empregando símbolos para representar sons das palavras? Ao nível da sílaba ou do fonema? etc.).

Morais (2012) destaca que a teoria da Psicogênese, fruto dos estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), teve grande divulgação no Brasil. A referida teoria postula que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA) não ocorre por mera transmissão de informações, nem ocorre da noite para o dia, mas pressupõe um percurso evolutivo, no qual as atividades dos aprendizes caminham gradativamente para a “hipótese alfabética”. Segundo o autor, essa teoria busca explicar a origem dos conhecimentos e assume que um novo conhecimento é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre conhecimentos prévios, ao lado de novas informações que se defrontam com esses conhecimentos prévios.

Além da Psicogênese da língua escrita, é necessário refletirmos sobre o importante papel da consciência fonológica na alfabetização. Segundo José Moraes (1996 apud MORAIS; LEITE, 2005, p. 73), “consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala [...]”.

Segundo Moraes (1989), é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos, e permite a identificação de rimas, de palavras que começam e terminam com os mesmos sons, e de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras. Ela envolveria o reconhecimento, pelo indivíduo, de que os sons podem ser manipulados, abrangendo também a capacidade de reflexão (constatar e comparar) e de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliteraões (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Por fim, nos estudos da área de Alfabetização, emerge a discussão de que a apropriação do Sistema de escrita alfabética precisa estar vinculada às práticas reais de leitura e produção de texto, a fim de que o sujeito possa viver uma aprendizagem significativa não só da notação alfabética, mas também da linguagem que usa ao ler e escrever. Ou seja, ganha espaço os estudos sobre Letramento.

Soares (1998, p. 47) define que:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

De acordo com a autora supracitada, não basta à criança aprender a codificar e decodificar. Ela deve compreender a função da língua e seu uso no contexto social. No processo de aquisição da alfabetização, o letramento envolve a compreensão, o saber lidar com diferentes gêneros.

Referindo-se ao termo “alfabetizado”, a autora explica que “[ele] nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demanda”. O letramento envolve o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Desse modo, “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (SOARES, 2003).

Há uma grande reflexão sobre o que ensinar no ciclo de alfabetização. Na década de 1980, as práticas de alfabetização eram baseadas em métodos sintéticos e analíticos, que geravam uma retenção na primeira série de uma boa parte dos alunos. Esses métodos foram amplamente criticados à luz de teorias construtivistas e interacionistas. A prática tradicional diz respeito à aprendizagem do código, desvinculado dos usos sociais da leitura e escrita. Nesse sentido, esses métodos desconsideram a formação do leitor e produtor de textos, ao mesmo tempo em que perpetuam a ideia de um saber doado, no qual o ponto de vista do aluno raramente é levado em consideração (COLELLO, 2004; FERREIRO, 1997).

Na concepção atual de alfabetização é defendido que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética precisa estar vinculada às práticas reais de leitura e produção de texto, a fim de que o sujeito possa vivenciar uma aprendizagem significativa não só da notação alfabética, mas também da linguagem que usa ao ler e escrever. Ou seja, ganha espaço os estudos voltados para o letramento.

Apesar da tentativa de esclarecer, academicamente, a relação entre letramento e alfabetização, segundo Soares (2003), há uma inadequada e inconveniente compreensão que tem conduzido a certo apagamento do trabalho na escola em torno da apropriação do sistema de escrita alfabética, fenômeno denominado pela autora como “desinvenção” da alfabetização.

O que lamentavelmente parece estar ocorrendo, mormente aqui no Brasil, é a percepção de que as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, mas não alfabetizadas. Por essa razão, muitos estão defendendo a necessidade de uma reinvenção da alfabetização (SOARES, 2003). O problema é que alguns estudiosos da área estão atribuindo “a culpa” desse fenômeno educativo às teorias construtivistas e aos estudos do letramento.

Soares (2003) pondera que os caminhos que estão sendo atualmente trilhados rumo a essa reinvenção da alfabetização podem, na verdade, ser entendidos como um retrocesso a paradigmas anteriores, com perda de avanços e conquistas feitos nas últimas décadas. O que assistimos agora é um grande movimento de repúdio à perspectiva do letramento e uma preconização da volta de métodos sintéticos e analíticos como garantia do sucesso da alfabetização.

É interessante verificarmos como a BNCC mobilizou os estudos e teorias atuais na área de alfabetização. Nos indagamos sobre quais objetos de aprendizagem têm sido preconizados. Além de quais objetivos de ensino estão permeando o documento, refletindo a concepção de alfabetização defendida.

Compreender melhor esse documento é fundamental para a nossa formação. Além disso, a nossa pesquisa poderá contribuir para que outras pessoas envolvidas na Educação, com a divulgação dos resultados, possam ter acesso às informações sobre esse documento e, assim, tenham mais condições de se posicionarem criticamente frente a ele.

O presente trabalho buscou responder um questionamento: o que está preconizado e o que permeia os objetivos de aprendizagem relacionados à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética na BNCC? O objetivo geral do presente trabalho é analisar qual a concepção de alfabetização presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando identificar os objetivos de ensino e objetos de aprendizagem relacionados à apropriação do sistema de escrita. Para tanto, os objetivos específicos são: a) identificar e categorizar os diferentes objetos de aprendizagem relacionados à apropriação do sistema de escrita; b) verificar quais objetivos de ensino são preconizados pela BNCC em relação à apropriação do sistema de escrita; c) analisar qual concepção de ensino da alfabetização subjaz a estes objetos e objetivos; d) considerar se essa concepção está em sintonia com os estudos mais atuais da área de alfabetização.

Visando atender os objetivos propostos, organizamos o Referencial Teórico em quatro capítulos. No capítulo 2, abordamos as concepções de currículo.

No capítulo 3, trouxemos os marcos legais que justificam a implementação da BNCC, uma visão geral das três versões do documento, além dos debates e tensões que envolveram estas três versões.

No capítulo 4, discutimos sobre as mudanças no processo de ensino-aprendizagem na alfabetização e as implicações dessas mudanças para o currículo. Trouxemos discussões de algumas pesquisas que tratam deste tema.

No capítulo 5, focamos a discussão sobre os estudos da psicogênese, consciência fonológica e letramento que contribuíram significativamente para a concepção atual de alfabetização que temos no Brasil.

Após o referencial teórico, apresentamos, no capítulo 6, a metodologia que utilizamos para a realização da pesquisa.

No capítulo 7, apresentamos a análise e discussão dos resultados. Dividimos o capítulo em tópicos e sub tópicos para melhor organização dos resultados. Analisamos os objetivos de ensino e objetos de aprendizagem da BNCC, a concepção de alfabetização subjacente a ela. Além dos avanços e recuos que constatamos no documento.

Por fim, apresentamos no capítulo 8, as considerações finais da nossa pesquisa, seguidas pelas referências.

2 CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO

O currículo é de suma importância para organização pedagógica; por meio dele, a escola se organiza e orienta a prática docente. Ao pensarmos em uma escola, pensamos no seu currículo e em seus objetivos. Segundo Sacristán (2013, p. 16), etimologicamente, o termo currículo deriva:

[...] da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

Sacristán (2000, p. 17) destaca que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Concordamos com Ferraço (2007, p. 75) quando comenta que:

Em nossas análises, currículo não se reduz à declaração de áreas, conteúdos e metodologias, mas, como diz Sacristán, pressupõe a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados. Pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas.

Há diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos, as quais precisam ser levadas em consideração quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas. Nessa perspectiva, o currículo não se limita a buscar resolver as dificuldades ou problemas de aprendizagem, mas, sobretudo, de ampliar as possibilidades de conhecimento. É nesse sentido que reside à função social e política da escola (FERRAÇO, 2008).

O currículo tem um caráter político, ideológico e filosófico. As diferentes concepções sobre um currículo se acham ancoradas em visões acerca do homem, sociedade e conhecimento.

Ao longo da história houve reflexões e pesquisas com respeito ao currículo, pois existem diferentes teorias que discutem o que está proposto no seu conteúdo. Tais teorias refletem tendências da educação e contribuem para a formação identitária dos indivíduos. As teorias do currículo, que sugerem variadas concepções sobre ele, estão divididas nas teorias tradicional, crítica e pós-crítica.

Silva (2010) discorre que o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos em 1920. Em um contexto de processo de

industrialização e movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos. As ideias sugeridas por este grupo encontraram sua base teórica no livro de Bobbitt chamado “*The Curriculum*” (1918).

O autor pontua que, no modelo curricular de Bobbitt (1918), os estudantes devem ser como um produto fabril, pois, para ele, o currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. Bobbitt criou uma noção particular de currículo. O que ele disse, passou a ser currículo. Essa teoria tradicional, da qual John Franklin Bobbitt é o principal representante, ocupa-se com a estrutura organizacional, com os conteúdos a serem ensinados, avaliação, planejamento e eficiência do currículo. Esse modelo, proposto por ele, era baseado na teoria da administração econômica de Frederick Taylor (1969), cujo objetivo principal era a eficiência. Seus princípios de racionalização compreendem o currículo como um documento de natureza técnica.

Já as teorias críticas, surgiram a partir de 1960, e preocupam-se com as conexões entre saber, poder e identidade (SILVA, 2010). Tais teorias procuram entender o papel do currículo na educação. As teorias críticas

do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2010, p. 29-30).

Diversos teóricos discutem, inspirados na teoria de Karl Marx (1848), o fato de que, por meio do currículo e da educação, o sistema capitalista e os grupos dominantes estão reproduzindo a sua ideologia e exercendo influência direta sobre a economia.

Entendemos, assim como Moreira e Silva (2005, p. 8), que o currículo é:

[...] um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Gandin (2011) traz algumas das contribuições teóricas de Michel Apple (1999) para o campo dos estudos e pesquisas sobre currículo. Apple apresentou novas questões e reflexões que problematizam o tecnicismo então vigente no campo educacional. Até então, o campo do currículo estava centrado em responder à pergunta “como?”, no que toca a melhor forma de “transmitir conhecimentos”. Ele propõe que a educação e o currículo deveriam responder outras perguntas: “o quê?” e “para quem?”. Ele questiona: “Qual a relação entre cultura e poder em educação?”. Para responder a tais perguntas, Apple desenvolve novos conceitos de ideologia, hegemonia e senso comum, incorporando às suas teses o neomarxismo, uma vez que trata da centralidade da cultura na análise do social, algo que as tradições marxistas não haviam analisado até então.

O marco divisor entre as teorias tradicionais, as críticas e pós-críticas é a questão do poder. As teorias tradicionais se preocupam com a questão de organização. Já as teorias críticas e pós-críticas fazem constantes questionamentos: “Por que esse conhecimento e não outro?”, “por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?”, “que interesses fazem com que esse conhecimento esteja no currículo e não outro?”. A questão central que serve como subsídio para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. O currículo é sempre o resultado de uma seleção, da feitura de um recorte de conhecimentos, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, é selecionado o que vai constituir o currículo (SILVA, 2010).

No que tange a teoria pós-crítica, ela foi iniciada nas décadas de 1960 e 1970, surge fundamentada no pós-estruturalismo, amplia e modifica alguns conceitos da teoria crítica, pois não limita “a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo, [...] o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2010, p. 149).

Silva (2010) entende que essa abordagem se preocupa com as conexões entre saber, identidade e poder, assinalando que cada modelo de ser humano, corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. O currículo é uma questão de identidade.

As teorias pós-críticas, fundadas nos discursos do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, têm no pensamento de Michel Foucault (1968), uma proximidade pela fertilidade que esse pensamento oferece em relação ao nexos entre currículo e poder, bem como na discussão sobre subjetividades multidimensionais (MOREIRA, 2005, p. 26).

2.1 Currículo oculto

O currículo oculto está presente no cotidiano escolar. Ele “é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78). Para a perspectiva crítica,

o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação (SILVA, 2010, p. 78).

Na visão crítica, o currículo oculto se refere ao conteúdo latente do ensino, o conjunto de competências que os educandos adquirem na escola, “por experiência ou por impregnação, familiarização ou inculcação difusas; em contraste com aquilo que se adquire através de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais” (FORQUIN, 1996, p. 188).

Outra contribuição central da obra de Michel Apple, apontada por Gandin (2011), é a discussão sobre o currículo oculto. Ancorado na ideia do sociólogo Pierre Bourdieu (1970), de que o considerado como conhecimento escolar é, na verdade, um recorte de uma inúmera variedade de conhecimentos produzidos pelas diferentes culturas ao longo da história - Apple relega outras formas de conhecimento à esfera que ele nomeia de “saber popular”.

2.2 A BNCC como uma tentativa de padronização de currículo no Brasil

A BNCC surge como uma tentativa de padronização de currículo no Brasil. Ela conseguirá de fato uniformizar os currículos das escolas? Sabemos que as escolas vivenciam em seu cotidiano currículos plurais e currículos ocultos, estes não estão prescritos em documentos. Acreditamos que a tentativa da BNCC de impor um currículo único não poderá ser concretizada.

Pereira e Santos (2016) ressaltam que a BNCC, na forma que foi proposta, vai de encontro às políticas de inclusão, pois a diversidade não pode ser alcançada através de uma base nacional comum. Eles pontuam que os estudiosos no campo do currículo (APPLE, 1994; BALL, 2012 apud PEREIRA; SANTOS, 2016) apontam para a impossibilidade de implantação

de uma base nacional comum, porque o que for definido em nível nacional será reinterpretado de acordo com as experiências e tradições nas redes de ensino, não garantindo assim que os estudantes brasileiros tenham resguardados os seus direitos a determinados conhecimentos.

Os autores supracitados destacam que as tentativas de padronização dos currículos, dentro de um processo crescente de controle sobre o trabalho docente, refletem a influência na educação do ideário produzido no campo empresarial. Este ideário tem uma visão economicista, voltada apenas para a produtividade e eficiência dos sistemas de ensino. Através das padronizações dos currículos, o trabalho docente é submetido a determinações tomadas por técnicos e especialistas, não levando em conta a autonomia das escolas, de seus professores, a diversidade cultural dos alunos e seus ritmos de aprendizagem.

Corroboramos com Silva (2015), que o currículo ultrapassa a dimensão prescritiva das propostas que indicam os objetivos, conteúdos e formas. Para além dessa dimensão prescritiva, reconhecemos que o currículo expressa também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espaço da escola, processo este nem sempre circunscrito ao que está prescrito. O debate e as decisões sobre currículo não se esgotam na definição de determinados conteúdos ou numa ordem previamente estabelecida para que sejam abordados nas escolas. As escolas reinterpretam, reelaboram e redimensionam o que é proposto.

Quando discutimos currículo e ensino é preciso sempre ter a clareza que, via de regra, mudanças políticas, econômicas e sociais impulsionam transformações acerca dos modos como a escola é representada e, logo, quais seriam sua função. Além dessas mudanças, o avanço da ciência e as contribuições dos estudos advindos de várias áreas colaboram para influenciar as alterações no campo educacional. Compreendendo que a BNCC orientará os novos currículos das escolas brasileiras, consideramos importante apresentar os marcos legais que justificam a implementação dela, a visão geral sobre as três versões do documento, além dos debates e discussões de diversos estudiosos que apontam avanços e retrocessos na BNCC. Veremos tais considerações em nosso próximo capítulo.

3 A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO UMA POLÍTICA DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A Base Nacional Comum Curricular (2017) foi orientada desde a Constituição de 1988, no Art. 210, onde está disposto que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. A Constituição de 1988 trata de diversos aspectos importantes no que tange a educação. Ela é considerada a “Constituição Cidadã”. Na Constituição de 1934, em seu artigo 149, começa a se materializar o princípio da educação como um direito de todos. Isso é reafirmado no dispositivo 205 da Constituição de 88, onde se mantém que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Na Lei Fundamental são estabelecidos avanços no que concerne a educação como direito público subjetivo (art. 208, § 1º) e “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (art. 208, II, VI e VII, respectivamente). Foi outorgada à União a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

3.1 Marcos legais que justificam a implementação da Base Nacional Comum Curricular

A referida Constituição estimulou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Foi apresentado um projeto na Câmara Federal, fixando as diretrizes frente às mudanças estabelecidas na Carta Magna. Após diversas discussões, no dia 17 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394/96 foi aprovada.

Entre as resoluções propostas pela LDB (art. 9) está a determinação para que seja garantida uma base de aprendizado comum. Salientamos que a LDB dispõe sobre uma base de aprendizado comum e não sobre uma base de aprendizado comum **curricular**.

A criação da BNCC é justificada no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) que traz 20 metas nacionais, entre elas:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes

médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino: médio.

Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61).

Percebe-se que um dos aspectos que motivou a criação da BNCC foi a preocupação com a qualidade da educação básica das escolas brasileiras. As avaliações externas nacionais e internacionais tem constatado baixo desempenho de aprendizagem. A BNCC sugere competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas no contexto escolar que estão de acordo com os conteúdos que são trazidos nas avaliações externas, visando um aumento nos índices de aprendizagem e o cumprimento da meta 7 do PNE, conforme supracitado.

Salientamos ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também foram criados visando orientar os currículos, já como uma tentativa de cumprimento do que estava previsto na Constituição, no que diz respeito a instituição de uma base curricular comum. De acordo com os PCN (1997, p. 28), os estudantes devem ter acesso aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, e visando garantir uma formação de qualidade para todos, é necessário um referencial comum para a formação escolar do Brasil. Os PCN não se tornaram um referencial obrigatório para que os sistemas de ensino seguissem ao fazer seus currículos. Já a proposta da BNCC é que ela seja um referencial obrigatório a ser seguido nos currículos de todas as escolas públicas e privadas do MEC. Foi dado um prazo para que, obrigatoriamente, até dezembro de 2019 todas as escolas ajustem os seus currículos ao que está estabelecido na BNCC.

O País terá a tarefa de construir currículos subnacionais (estaduais, distrital e municipais), com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC. Desse modo, o que está estabelecido no documento passará do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve um amplo conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. A primeira tarefa que está designada para a União é a de revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. Há evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica e, desse modo, para que ocorra a implementação da BNCC, é indispensável que ocorra essa revisão (BRASIL, 2017, p. 20-21).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que estabelece metas e objetivos a serem seguidos obrigatoriamente está disposto como deveria ser organizada a Base Nacional Comum:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológicos; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. (BRASIL, 2013, p. 67-68).

Diante dos marcos legais supracitados, que embasam a construção de uma base nacional comum, a Conferência Nacional de Educação – CONAE/2014, em seu eixo IV denominado de “Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem”, sustentou que o governo federal deveria elaborar, mediante consulta pública nacional, a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos no ensino fundamental e médio, visando garantir formação básica comum, garantindo também assistência técnica e financeira (BRASIL, 2014). Nesse contexto, foram iniciadas as discussões para a criação da BNCC.

3.2 Considerações sobre as três versões da BNCC: debates e tensões

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular foi publicada e disponibilizada para consulta em setembro de 2015. Essa versão foi elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Segundo o documento, é preciso definir os componentes curriculares básicos, denominados de direitos de aprendizagem, com conteúdos relevantes para todos os estudantes, “conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro deve ter acesso para que seus Direitos de Aprendizagem e do Desenvolvimento sejam assegurados” (BRASIL, 2015, p. 13). O documento foi criticado por trazer algumas temáticas sociais (étnico racial, educação inclusiva, gênero) apenas como temas integradores (BITTENCOURT, 2017, p. 558).

A ANPED (2015) elencou nove motivos que justificam o posicionamento contrário à BNCC, dentre eles: riscos à democracia, devido ao caráter homogeneizador da proposta; desqualificação do trabalho docente; lógica conteudista da proposta. A Associação lançou em seu portal uma campanha, em oposição à BNCC, que foi denominada de “Aqui já tem Currículo”, destacando que os professores já praticam currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais que não foram ouvidos. São elementos presentes na crítica à metodologia da elaboração do documento que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar.

A segunda versão foi publicada em março de 2016, após um período de debates e reelaboração da proposta, e se apresenta como “uma definição em relação aos seus princípios pedagógicos; a consideração das peculiaridades das etapas da educação básica e de seus sujeitos; a incorporação das modalidades da educação básica e de suas temáticas sociais” (BITTENCOURT, 2017, p. 559).

“[...] é evidente, nesta versão, de que modo a intervenção dos agentes e instituições que participaram do debate em um curto período de tempo, entre 2015 e 2016, puderam contribuir para sua nova redação” (BITTENCOURT, 2017, p. 560). Segundo a autora, apesar das mudanças significativas, os princípios norteadores da proposta inicial da BNCC, focados na afirmação dos direitos de aprendizagem com caráter regulativo, permaneceram inalterados.

Pereira e Santos (2016) argumentam que a BNCC é uma tentativa de padronização de currículo e a criticam por isto, destacando que as tentativas de padronização dos currículos, dentro de um trabalho crescente de controle sobre o trabalho docente, relacionam-se ao ideário produzido no campo empresarial, com visão apenas para a produtividade e eficiência, sem levar em consideração a autonomia dos professores e os ritmos de aprendizagem dos estudantes.

Conforme sinalizado no capítulo “Concepções sobre currículo” do nosso estudo, lembramos que as concepções tradicionais de currículo são baseadas nos princípios da racionalização (no modelo da teoria da administração de Frederick Taylor) e se preocupam basicamente com questões de organização do ensino. Comumente entendem currículo como um documento de natureza técnica, com caráter fortemente prescritivo e formal. Teria, então, como finalidade central prescrever as habilidades necessárias para as diversas funções, o planejamento e elaboração de instrumentos de medição, cujo objetivo principal era a eficiência.

Sousa (2015) também se posiciona contrário a Base e afirma que “um currículo comum [...] acaba saturando a diversidade cultural e pluralista do povo brasileiro, bem como busca regular o sujeito que pretende formar sufocando sua singularidade e subjetividade” (SOUSA, 2015, p. 333).

Macedo e Franguella (2016, p. 14) argumentam que “depois de décadas de pensamento crítico no campo do currículo, entende-se que qualquer base comum curricular se torna, pelo menos, o resultado de uma seleção que atende, sempre, a determinados interesses”. As autoras pontuam o que Tomaz Tadeu da Silva nos lembrava, nos anos de 1990, que “o currículo está implicado em estratégias de governo e produção dos sujeitos e é produtivo de sentidos, numa prática criativa marcada por poder” (p. 14-15).

É importante lembrar que nas concepções críticas, o currículo passa a significar não especificamente um documento, mas um conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola. Entendemos que é preciso refletir sobre o currículo vivenciado nas escolas, sobre os conhecimentos plurais dos docentes, sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e o contexto em que vivem. Tais processos nem sempre estão prescritos no currículo, mas são vividos nos interiores das escolas.

Em suma, alguns estudiosos apontam retrocessos na implementação da BNCC, devido a uma tentativa de padronização do currículo, pois eles argumentam que padronizar o currículo é negar a diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Há também uma preocupação com a restrição da autonomia docente. Alguns autores apontam que não é necessário um novo documento oficial sobre currículo, pois o Brasil já possui outros documentos oficiais com a função de orientar os currículos das escolas. Os pesquisadores também criticam o fato de que instituições privadas (Instituto Unibanco, Instituto Airton Senna, Instituto Natura, entre outras) e editoras de livros didáticos estarem envolvidas nas discussões referentes à Base, provavelmente com interesses econômicos.

Nas teorias críticas, diversos estudiosos discutiram o fato de que por meio do currículo e da educação, os grupos dominantes exercem influência direta sobre a economia. Ao refletirmos sobre as críticas feitas a BNCC pelos pesquisadores supracitados, vemos uma preocupação que está em consonância com o que está sinalizado nas teorias críticas, no que diz respeito aos pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais apontados por Silva (2010, p. 29-30), pois os pesquisadores se preocupam com o *status quo* e com as relações de interesses econômicos envolvidos na implementação da BNCC. Concebemos, assim como Moreira e Silva (2005, p. 8), que o currículo está implicado em relações de poder, produzindo

identidades individuais e sociais particulares, e não é um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada do conhecimento social.

Como discorreremos no início deste capítulo, uma das motivações expostas para a criação da BNCC foi a preocupação com a qualidade da educação brasileira. Salientamos que os pesquisadores contrários à maneira como a Base está posta, apontam que outras medidas são necessárias para elevar o padrão de qualidade da educação brasileira, entre elas, melhorias de prédios escolares, melhoria de salário e de formação de professores. Concordamos que tais medidas são essenciais, pois ao observarmos o contexto da educação brasileira, acreditamos ser essencial e determinante a melhoria das condições oferecidas para a atuação docente e melhorias na formação continuada dos professores.

Um outro grupo de estudiosos (CAMPOS; BARBOSA, 2015; REDYSON; SANTOS, 2015; BURGOS, 2015) se posicionam a favor da implementação da BNCC. Eles afirmam que através da BNCC as diretrizes curriculares serão operacionalizadas. No que tange à Educação Infantil, por exemplo, fica mais bem definida a organização das atividades cotidianas. Os pesquisadores sinalizam que a BNCC é mais do que uma lista de objetivos a serem cumpridos, é, sobretudo, um documento que apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação, considerando a importância da Educação Infantil, destacando que esta deve ter um currículo privilegiado.

Segundo os pesquisadores supracitados, a BNCC passa a ser necessária devido à delimitação de conteúdos para todos os alunos. Mas, a implementação desses conteúdos deve contemplar o respeito à diversidade. Eles defendem que um conjunto mínimo de direitos obrigatórios possibilita que os sujeitos compartilhem saberes comuns e pressupõe igualdade de acesso à aprendizagem, partindo de uma definição clara daquilo que todos devem ter o direito de aprender na escola.

Para Redyson e Santos (2015, p. 98), é possível entender que

a Base Nacional Comum Curricular nos mostra a fomentação para a melhoria e qualidade de ensino da educação básica. Nessa perspectiva, a BNCC também foi definida nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, no ano de 1997, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, em que se direcionam na perspectiva de BNCC, no entanto, pensar em um currículo base é pensar de forma contextualizada e que envolve constante mudança e transformação. Além das especificidades necessárias no que diz respeito aos conteúdos que os/as alunos/as devem aprender em cada ano e etapa de ensino da educação básica, com a finalidade de superar desafios que circundam o processo de ensino - aprendizagem.

Segundo Burgos (2015, p. 18), a BNCC acena para um novo pacto federativo, que “se bem sucedido, permitirá que o sistema educacional brasileiro seja aperfeiçoado, com previsível impacto na redução das desigualdades, sociais e regionais, no acesso ao direito à aprendizagem que somente a escola pode oferecer”.

A BNCC encontra-se no centro de um campo de conflitos e disputas que dificultam a construção de consensos a seu respeito. Os indicadores educacionais nos mostram que não é possível contornar o debate nacional sobre o currículo, pois as taxas de reprovação são sintomas evidentes das limitações do modelo atual (BURGOS, 2015, p. 25).

O autor assinala que por trás da autonomia de construção dos currículos locais, vem se configurando um processo silencioso de usurpação da elaboração do currículo por parte das editoras dos livros didáticos e pelos formuladores de testes de avaliação. O autor cita como exemplo, um professor de Sociologia que tem que trabalhar com um currículo estadual, extenso e prolixo. Sua tendência será a de seguir o roteiro proposto no livro didático. Desse modo, segundo Burgos (2015, p. 25), “a gestão do currículo vem mudando de mãos, deslocando-se para agentes do mercado editorial ou para experts em elaboração de testes; e a suposta autonomia da rede ou da escola torna-se uma ficção”.

Nos termos do autor, a melhor defesa para a BNCC é a preocupação com a equidade escolar, que pressupõe igualdade de acesso à aprendizagem partindo de uma definição clara daquilo que todos devem ter o direito de aprender na escola.

Burgos (2015, p. 25) conclui que:

[...] a flexibilidade em relação ao que deve fazer parte do mínimo obrigatório do direito a aprendizagem impede que todos os jovens compartilhem um conjunto de saberes comuns, e o resultado, como se sabe, é a reprodução da desigualdade, que se constata, por exemplo, quando se considera que entre os estudantes de 15 a 17 anos que fazem parte dos 20% mais pobres da população, não mais do que 25% estão no ensino médio.

A terceira versão da BNCC foi aprovada e homologada em dezembro de 2017 e suscita diversas contestações de especialistas das mais variadas áreas de conhecimento. Bittencourt (2017) aponta que na versão final, a denominação “objetivos de aprendizagem” foi mudada para “habilidades”, numa perspectiva curricular bastante pragmática, na qual os objetos de conhecimento estudados devem ser apresentados como resultado por meio das habilidades.

Segundo a pesquisadora, “apesar da aparente colaboração que de fato permeou a definição da segunda versão em relação à primeira, o resultado final é um documento curricular descritivo, que afirma os propósitos educativos do contexto de influência” (BITTENCOURT,

2017, p. 566). Ela aponta que o que venceu na arena do currículo foram “os agentes (OECD e UNESCO, associados ao PISA) que têm ditado os propósitos para a educação mundial por meio de políticas públicas de ordenação e regulação, que visam à obtenção de resultados” (p. 566). Os pesquisadores que argumentam contra a BNCC sinalizam que ela segue a lógica mercantil e se preocupa apenas com as avaliações em larga escala.

Diante destes debates e tensões no campo do currículo, lembramos o que discutimos no segundo capítulo do presente estudo, onde discorremos com base em diversos autores (SILVA, 2010; SACRISTÁN, 2010; FERRAÇO, 2007; APPLE, 1999; entre outros), que o campo do currículo não é um campo neutro, é um campo de interesses e forças. Envolve diferentes relações e não se resume à declaração de áreas, conteúdos e metodologias. O currículo, como afirma Silva (2010), é uma questão de saber, identidade e poder.

Sabemos que com a Base Nacional Comum Curricular mudanças nas diferentes áreas de conhecimento estão sendo estabelecidas e os currículos deverão ser adequados. Buscamos, então, compreender as mudanças na concepção de alfabetização desde a década de 80 e como essas mudanças foram preconizadas nas propostas curriculares. No próximo capítulo veremos as propostas curriculares e as mudanças no ensino da alfabetização. As discussões do próximo capítulo e do capítulo cinco nos deram embasamento para análise dos dados e discussão dos resultados, onde analisamos os objetivos de ensino e objetos de aprendizagem preconizados na BNCC.

4 AS MUDANÇAS NO ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E AS PROPOSTAS CURRICULARES

As concepções sobre como alfabetizar sofreram diversas modificações ao longo do tempo. A trajetória de mudanças e aprimoramentos das práticas para alfabetizar visa garantir o direito e aprendizado da leitura e da escrita aos estudantes. Na prática tradicional de alfabetização havia uma aprendizagem do código desvinculado dos usos sociais da leitura e escrita. Com o aprofundamento dos estudos sobre essa temática, ficou evidenciado que a escrita alfabética não é um código que se aprende memorizando. O SEA é um sistema notacional e a aquisição deste conhecimento deve ser promovida através da reflexão e não de repetição.

Destacamos as contribuições dos estudos de Piaget e Vygotsky sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Jean Piaget (1986) considerou que a aprendizagem depende de fatores internos, desse modo, o sujeito aprende em interação com o meio. Nessa perspectiva, as teorias piagetianas, revelaram que os aprendizes são sujeitos ativos na própria aquisição do conhecimento. Lev Vygotsky (1984) argumentou sobre a importância de o sujeito ter acesso aos objetos culturais no desenvolvimento da aprendizagem. Desse modo, o educando aprende, internaliza a linguagem, o conhecimento e os valores de determinados grupos nos quais está inserido. Ele destacou que a aprendizagem ocorre desde o nascimento até o ciclo final da vida, ou seja, é contínua. Até então, acreditava-se que a aprendizagem ocorria por fatores endógenos e era algo inato ao sujeito.

Após as teorias de Piaget e Vygotsky, a compreensão sobre os processos de aprendizagem foi modificada, e isso se refletiu na importância de se pensar como os estudantes aprendem. Houve uma repercussão nos estudos sobre alfabetização, onde os estudiosos começaram a se preocupar em como a criança aprende, isso ficou explicitado na teoria da Psicogênese que discutimos no capítulo cinco do nosso estudo.

4.1 Métodos tradicionais de alfabetização

Até os anos 80, o objetivo maior no ensino de Língua Portuguesa era a alfabetização, enfatizando-se fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita. Nesse contexto, a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre os métodos sintéticos e analíticos. O domínio desse sistema era considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse a leitura e a escrita. Inicialmente, as crianças precisavam aprender

a ler e a escrever, nesta etapa, verbos considerados intransitivos. Só depois as crianças iriam aprender a ler textos, livros, escrever histórias, etc. (SOARES, 2004, p. 97-98).

Os métodos se dividem em três grupos: os sintéticos, os analíticos e os analíticos-sintéticos.

Os métodos sintéticos preveem o início da aprendizagem a partir dos elementos estruturalmente “mais simples”. O ensino se inicia pelas letras, fonemas ou sílabas que, através de sucessivas ligações, levam os estudantes a ler palavras, frases e textos. Esse método parte das unidades menores para as maiores. As propostas de ensino baseadas nesses métodos acreditam que a aprendizagem é mais fácil quando se parte das unidades mais simples, para só depois apresentar as unidades inteiras e significativas (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 18).

Segundo as autoras (2005, p. 18-19), nesse método era utilizada a técnica de soletração, “em que os alunos pronunciavam os nomes das letras, unindo-as em sílabas e depois em palavras (bê com a, ba, te com a, ta, bata)”. Houve críticas a essa técnica dentro da própria perspectiva sintática. De fato, “os adeptos dos métodos fônicos acusaram que tal procedimento artificializava o processo, criando problemas na oralização das palavras (os nomes das letras não correspondiam aos sons que elas representavam)” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 19).

Concordamos com Galvão e Leal (2005, p. 19) quando elas acrescentam a essa crítica,

a preocupação com a passividade do aluno diante da aprendizagem do sistema de escrita. Se prestarmos atenção à língua falada, é fácil percebermos que essa se apresenta como algo que flui continuamente. Esse fluxo sonoro dificilmente apresenta intervalos entre as palavras. Concebemos que é a exposição a situações de reflexão sobre as palavras que pode ajudar as crianças e adultos em processo de alfabetização a perceber essas unidades menores.

As autoras comentam que dentro da perspectiva sintética; existe a abordagem baseada nos métodos silábicos, onde os alunos são levados a memorizar padrões silábicos (partindo das estruturas consoante-vogal), para depois unir essa estrutura, formando palavras. Os alunos eram limitados a só formar palavras que fossem compostas pelos padrões silábicos já trabalhados.

Concordamos com as autoras supracitadas (2005, p. 19), quando concluem que as abordagens sintéticas parecem ignorar o caráter significativo da escrita no seu processo de aquisição. Não é improvável que essa abordagem implique em uma desmotivação para a aprendizagem, além de deixar de trazer contribuições para auxiliar a criança a perceber a funcionalidade desse objeto no cotidiano.

Morais (2012, p. 29) comenta os métodos analíticos de alfabetização, salientando que dentro desse grupo, temos três tipos principais, são eles: a palavração, a sentenciação e o método

global. Eles propõem que se comece com unidades maiores, (palavras, frases, histórias), e, aos poucos, deve-se levar os alunos a analisar e a “partir essas palavras em unidades menores”.

O autor explica que no método de palavrção, os alunos são ensinados a identificar e copiar um repertório de palavras, para depois começarem a partir as palavras em sílabas e as sílabas em letras ou fonemas.

Já no método de sentencição, segundo o autor, as crianças tinham que memorizar sentenças completas, para posteriormente tratar isoladamente suas palavras e, depois, analisarem essas palavras em partes menores (sílabas, letras).

No método global, a criança seria exposta a narrativas artificiais. Desse modo, no texto são trabalhadas as frases de modo isolado e, dentro destas frases, seriam selecionadas algumas palavras, para então focar em algumas sílabas ou relações fonema-grafema (MORAIS, 2012, p. 30).

Nesse contexto, as atividades propostas eram limitadas e traziam pouca reflexão, por exemplo, atividades onde cada letra é representada por um código e depois a criança tem que substituir esse código pelas letras ou atividades que se limitavam a sílaba ta (ou pa, ma...). Os autores do método creem que o indivíduo aprenderá copiando muito, sem pensar. Nessa visão empirista/associacionista, o erro está proibido e é por isso que nos métodos tradicionais o aluno não pode escrever como ele acha que as palavras são escritas (MORAIS, 2012, p. 35).

Roazzi, Leal e Carvalho (1996, p. 13-14 apud GALVÃO; LEAL, 2005, p. 24) assinalam que os métodos analíticos-sintéticos se iniciam em conjuntos complexos da língua escrita, como palavras ou frases breves, mas focalizam sua atenção nas fases de análise-síntese.

As autoras apontam que

do ponto de vista cognitivo, estas fases são consideradas como as mais complexas e difíceis para a criança. Conseqüentemente, estas fases de análise-síntese devem ser, dentro dessa perspectiva metodológica, organizadas de forma sistemática sem deixá-las à mercê de descobertas ocasionais e espontâneas por parte das crianças. As crianças são guiadas de forma intencional, através de exercícios sistemáticos e de ajuda direta. Na prática, é necessário que sejam escolhidas algumas palavras, frases ou textos simples, cuja análise, comparação e síntese, praticadas simultaneamente desde o começo, devem fazer conhecer à criança, na sucessão desejada, os elementos da língua que lhe permitem aprender o mecanismo da leitura (ROAZZI; LEAL; CARVALHO, 1996, p. 13-14 apud GALVÃO; LEAL, 2005, p. 24).

Concebemos, assim como as autoras, que os métodos até aqui apresentados não consideram os conhecimentos informais que a criança desenvolve acerca da escrita. Nenhum dos métodos considera os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a sua fase pré-escolar.

Corroboramos com Galvão e Leal (2005, p. 13) quando elas discutem que

diferentes pesquisas têm demonstrado que é possível e necessário alfabetizar com uma diversidade de textos de uso social, sem o uso de cartilha, incentivando os alunos a produzir e a interpretar textos de circulação social, estimulando-os a compreender seu uso, colocando enfim os aprendizes em interação entre si de tal forma que todos os alunos possam ditar textos, corrigir, refazer seus textos e os de seus companheiros. Ao professor cumpriria organizar e socializar as informações que os alunos trazem consigo e, progressivamente, criar as situações necessárias em que eles assumam os papéis de leitor e de escritor.

O professor precisa compreender que a maioria das situações de produção do discurso oral e escrito é nova para os aprendizes que estão na fase inicial da alfabetização. Isso exige, portanto, o domínio de práticas e métodos pedagogicamente ajustados aos contextos, para que e por que se aplicam. Impõe também a habilidade para a organização de sequências didáticas específicas à apropriação do SEA, buscando sempre incluir as práticas e usos sociais da nossa língua (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 26).

4.2 O que dizem as pesquisas sobre o currículo de Língua Portuguesa?

Visando refletir sobre algumas das concepções que têm norteado o currículo de Língua Portuguesa em diferentes regiões brasileiras trazemos pesquisas de Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013), Marinho (2008), Lima (2010). Concebemos a importância destes estudos porque os documentos curriculares orientam a prática dos professores. Buscamos compreender se os currículos atuais se aproximam ou se distanciam dos novos estudos na área de alfabetização.

No artigo intitulado “Reflexões sobre o Ensino do Sistema de Escrita Alfabética em documentos curriculares: implicações para a formação de professores”, as autoras Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013) desenvolveram uma pesquisa onde analisaram 26 propostas¹ curriculares de Língua Portuguesa, estas propostas eram destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. As pesquisadoras analisaram como documentos oficiais recentes das secretarias municipais e estaduais brasileiras concebem o ensino do sistema de escrita alfabética.

A análise das pesquisadoras mostrou que todos os documentos contemplam orientações com respeito ao ensino do SEA desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os documentos explicitavam a necessidade de favorecer, desde o início da escolarização, a aprendizagem de

¹ Dos 26 documentos analisados, 12 eram de secretarias municipais de capitais brasileiras (Rio Branco, Natal, Recife, Teresina, Campo Grande, Cuiabá, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Vitória, Florianópolis, Curitiba) e 14 de secretarias estaduais elaborados ou reformulados na primeira década do Século XXI (Amazonas, Rondônia, Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná).

leitura e produção de textos. Isto é, os documentos priorizam, logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o trabalho voltado para a inserção dos estudantes em situações de contato com a leitura e a escrita, embora alguns documentos enfatizem mais aspectos relacionados à estrutura dos textos e menos os aspectos relativos aos processos de interação por meio deles.

A pesquisa sugere que haja maior atenção às discussões acerca da articulação entre análise linguística, leitura e produção de textos, de modo sensível às características dos gêneros textuais, tanto em relação a aspectos sócio discursivos (finalidades, destinatários, portadores de textos, espaços de circulação dos textos), quanto os relativos às formas composicionais e estilísticas. Apesar dessa ressalva, como foi dito, o trabalho precoce com os textos que circulam na sociedade (diferentes gêneros), com foco na diversidade deles, é recorrente nos documentos. As diferenças encontradas nas propostas foram em relação à ênfase dada à orientação para o ensino do SEA, refletida no nível de explicitação dos princípios didáticos envolvidos no ensino desse sistema.

As pesquisadoras afirmam que o ensino da oralidade e escrita assume centralidade no processo educativo, por ser um meio de se constituir subjetividades, estabelecer interações e integrar diversos conhecimentos oriundos de diferentes esferas de interlocução. Há um conjunto de objetos culturais que são desigualmente distribuídos na sociedade, tais como a escrita e seus diferentes suportes, esse é um dos motivos que justifica o ensino da oralidade e da escrita como direitos básicos no currículo escolar (LEAL; BRANDÃO; ALMEIDA; VIEIRA, 2013, p. 73-74).

Algumas das tendências² que foram constatadas nos documentos curriculares da pesquisa supracitada, foram as seguintes: (1) o trabalho com textos variados, em situações significativas de leitura e produção, com pouca ênfase no ensino da base alfabética; (2) perspectivas mais sintéticas de alfabetização; (3) e a carência de um tratamento mais específico do Sistema de Escrita Alfabética, como a tendência mais recorrente.

As pesquisadoras concluem que

as análises dos documentos curriculares evidenciaram que há diferentes tendências quanto ao que concebemos como alfabetização ou como devemos alfabetizar, mas muitas convergências foram encontradas, como a de que é necessário inserir os estudantes precocemente em situações miméticas às praticadas fora da escola. Tal pressuposto fundamental precisa ser considerado nas propostas de formação ofertadas aos professores de escolas públicas. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

² A primeira tendência teve um percentual de 30, 8%, a segunda tendência de 3,8%, apenas um documento apresentou algumas aproximações com esta perspectiva sintética e a terceira tendência teve um percentual de 65,4%.

Certa é um desses programas em que tais aproximações podem ser identificadas. Por outro lado, os documentos se diferenciam, sobretudo, quanto às recomendações acerca da necessidade, ou não, de tratar o ensino do SEA de modo sistemático. **No programa de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização³ na Idade Certa há uma defesa de que é necessário abordar as especificidades desse ensino, sem incorrer no retorno aos métodos tradicionais de alfabetização** (LEAL; BRANDÃO; ALMEIDA; VIEIRA, 2013, p. 97, *grifo nosso*).

Entendemos que o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, tendo como perspectiva o alfabetizar letrando, facilita o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, proporcionando um aprendizado reflexivo e não mecânico.

Marinho (2008) desenvolveu uma pesquisa em 2001, onde analisou dezenove propostas curriculares, que contemplavam de 1ª a 8ª série. As propostas foram escritas no final do Século XX. A autora focou a pesquisa no que as propostas traziam sobre o ensino de Língua Portuguesa. A pesquisadora encontrou três tendências nas propostas. A primeira tendência são as propostas com caráter exclusivamente interacionista. Estas propostas julgam que explicitar essa concepção é suficiente, sugerindo o seu desdobramento para uma concepção geral nas três áreas básicas de ensino, a saber: leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos (MARINHO, 2008, p. 55-56).

Outra tendência encontrada é a de documentos que trazem concepções interacionistas da língua, mas em seus conteúdos trazem a gramática tradicional. A autora analisou que algumas propostas não traziam uma articulação entre o tratamento dos elementos gramaticais e às reflexões sobre a busca de sentidos do texto, nas situações do uso da língua. A autora comenta que o problema dessas propostas é o de definir o conhecimento linguístico envolvido na prática sócio comunicativa, diferenciando um trabalho de reflexão sobre a língua, de interesse mais pragmático, daquele que visa constituir um conjunto de categorias que não teriam uma utilidade real para o usuário em questão (MARINHO, 2008, p. 67).

A análise indicou, por exemplo, que havia, nos documentos, a defesa de que o eixo central do ensino era o texto. No que se refere ao ensino de análise linguística, no entanto, as propostas propunham um trabalho com a gramática, nos moldes de uma concepção tradicional, sem estabelecer relação com os outros eixos do ensino. Além disso, a modalidade escrita era priorizada na maioria das propostas em detrimento da modalidade oral, sendo diminuída a quantidade de atividades com a linguagem oral ao avanço das séries.

³ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013) é um acordo formal assumido pelo governo federal, Estados, municípios e entidades para firmar um compromisso de alfabetizar crianças em até no máximo oito anos de idade ao final do ciclo de alfabetização. Salientamos que o PNAIC contribuiu significativamente para a formação continuada de professores alfabetizadores.

A terceira tendência encontrada assume um conteúdo tradicional. Diante das análises das propostas curriculares, a autora destaca que a maior dificuldade é na articulação entre teoria e prática, evitando-se um divórcio entre o novo e o tradicional, e propiciando também melhor compreensão das contradições inevitáveis e uma visão dialética da produção e organização de um conhecimento histórico que é socialmente produzido (MARINHO, 2008, p. 60).

A pesquisa mostrou que o objetivo ao se ensinar a Língua Portuguesa é que o aluno domine a norma padrão. No que concerne à leitura e escrita, as propostas trazem tipos textuais, sem a explicitação sócio comunicativa. Entendemos que, a partir do que está preconizado nos estudos atuais sobre o ensino da Língua Portuguesa, um bom caminho para o ensino é o trabalho com os gêneros textuais, explicitando sempre o uso social da língua, onde encontramos e utilizamos o gênero trabalhado. Desse modo, será facilitada a compreensão sobre os gêneros e seus diferentes suportes.

A pesquisa de Marinho (2008) indica que, apesar de sabermos que a escrita é um produto cultural e o ato de ler e escrever são patrimônios culturais que devem ser disponibilizados a todos, historicamente, a escola transformou a escrita de objeto social/cultural, que possui uma existência social, em objeto exclusivamente escolar, ocultando, muitas vezes, suas funções extraescolares. Entretanto, a criança encontra a escrita por toda parte e de várias formas, sendo construtora do conhecimento desde o seu nascimento.

Na dissertação de mestrado, intitulada “Orientações sobre os gêneros discursivos na base curricular comum de Pernambuco e no livro didático de Língua Portuguesa: encontros e desencontros”, Lima (2010) analisou especificamente como o ensino dos gêneros discursivos está sendo concebido nesses documentos. A pesquisadora verificou que há uma ênfase muito grande no texto como unidade de ensino de Língua Portuguesa, contudo, não há um aprofundamento em questões importantes de ordem teórica e metodológica nas especificidades dos diferentes eixos de ensino.

A pesquisadora também constatou os mesmos aspectos que Marinho (2008), que visando romper com velhas tradições do ensino da língua materna, as orientações referenciam propostas renovadoras, porém, muitas vezes apresentam contradições, que trazem implicações nas suas orientações metodológicas ou não apresentam um aprofundamento e articulação em suas explicações.

Não são dadas pistas suficientes que evidencie como tais instrumentos culturais – os gêneros discursivos - podem mediar a aprendizagem das práticas de linguagem; isto é, quais dimensões dos gêneros seriam ensináveis. Parece estar subjacente a suposição de que o mero

contato com os diversos gêneros seria suficiente para que os estudantes aprendam a lidar com os textos que circulam socialmente.

A pesquisadora conclui que:

Toda proposta curricular tem subjacente uma determinada concepção de linguagem. Assim, os elementos que a compõem, objetivos do ensino, conteúdos, orientações metodológicas, sugestões de atividades, perpassam por uma escolha de como conceber a língua, sua aquisição e sua aprendizagem (LIMA, 2010, p. 79).

Notam-se alguns avanços nas propostas, pois elas apresentam aspectos dos estudos atuais sobre o ensino da língua materna, porém, muitas vezes apresentam contradições e falta de clareza nas explicações sobre como abordar os conteúdos em sala. Marinho (2008, p. 49) comenta que “é sintomático que esses documentos dediquem um bom espaço traçando novos rumos para a disciplina, muitas vezes, estabelecendo um nítido confronto entre o novo e o velho”.

No próximo capítulo, discutimos as contribuições dos estudos sobre a psicogênese, consciência fonológica e letramento para o redimensionamento dos processos de ensino-aprendizagem.

5 APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO: AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DA PSICOGÊNESE, DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DO LETRAMENTO PARA O REDIMENSIONAMENTO DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A escola hoje tem ao menos dois grandes desafios na área de linguagem: 1) garantir que até aos 8 anos todas as crianças tenham se apropriado do sistema de escrita alfabética; 2) incorporar todos os alunos na cultura escrita, ajudando-os a se tornarem leitores e escritores que participem ativamente das práticas sociais.

A realidade de nossas redes de ensino, no entanto, tem evidenciado o quão grande são estes desafios. As avaliações nacionais (exemplo: SAEB) e internacionais (PISA) nos mostram que um grande número de alunos não consegue compreender textos ao final do Ensino Fundamental. Há aqueles que ainda não conseguem entender os princípios que regem o nosso sistema de escrita e, logo, não conseguem ler convencionalmente; outros até chegam à relacionar som X grafia, mas não desenvolveram a capacidade de atribuir os sentidos necessários ao que está lendo.

Em se tratando da Alfabetização, reconhecemos que, desde a década de 80, a leitura e a escrita, enquanto objetos de ensino vêm sofrendo mudanças importantes na tentativa de reverter a situação dos altos índices de sujeitos não alfabetizados no Brasil. Essas alterações aconteceram (e acontecem) por influência de diferentes aspectos, tais como: o progresso científico-acadêmico na área, mudanças nas práticas sociais; desenvolvimento tecnológico; mudanças pedagógicas (material pedagógico, livros didáticos⁴, entre outros). É evidente que tais alterações podem (e precisam) influenciar a construção do currículo em nosso país.

Em relação ao progresso científico, recebemos contribuições de diferentes estudos que puderam inserir discussões pertinentes para compreendermos melhor como acontece o processo de ensino-aprendizagem na área da alfabetização. Podemos destacar, nessa direção, os estudos da Psicogênese da Língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; FERREIRO, 1999); da consciência fonológica (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997; MORAIS, 1989; FREITAS, 2004; LEITE, 2006); e mais recentemente os estudos sobre o letramento (SOARES, 2003).

⁴ Ressaltamos a importância do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que foi instituído pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Tendo como função avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas. Este programa possibilitou que os livros didáticos de Língua Portuguesa tivessem um perfil mais próximo da concepção atual de alfabetização.

5.1 Os estudos sobre a Psicogênese da língua escrita

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a Psicogênese da língua escrita influenciaram a concepção de alfabetização no Brasil. Foi evidenciado que a escrita alfabética não é um código que se aprende através de técnicas de memorização, mas é um sistema notacional, cujo aprendizado é desenvolvido através de reflexão e apropriação processual das propriedades do SEA. Na concepção atual de alfabetização, há a compreensão que os professores alfabetizadores precisam ensinar as propriedades do SEA aos educandos. Entendemos que é necessário propor atividades reflexivas, com textos significativos de uso social, para que os alunos avancem em seus conhecimentos sobre a escrita alfabética. A teoria da Psicogênese foi um marco importantíssimo para o avançar de nossa compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem do sistema de escrita alfabético.

Diferentes estudiosos reconhecem que a divulgação da teoria da Psicogênese provocou uma verdadeira revolução no debate sobre alfabetização. Com esta teoria, aprendemos que os métodos tradicionais tinham uma visão errônea sobre a atividade do estudante. Entendemos que não é preciso controlar as palavras que a criança terá contato, porque isso em nada assegura em seu avanço. A teoria também contribuiu para que aprendêssemos que o processo de letramento começa fora da escola, antes mesmo do ano de alfabetização, e que deve ser bem conduzido pela escola, desde a Educação Infantil. E, ao assumir tal tarefa, a escola estará contribuindo para reduzir desigualdades sociais (MORAIS, 2012).

Comentando a perspectiva pedagógica tradicional, Ferreiro e Teberosky (1999) ponderam que, apesar da variedade de métodos para se ensinar a ler, existe ainda um número grande de crianças que não aprendem. As autoras apontam que, tradicionalmente, o problema da alfabetização tem sido exposto como uma questão de método, e a preocupação seria a de buscar o melhor e mais eficaz método para ensinar a ler e escrever. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética era concebida como uma questão mecânica, a aquisição de uma técnica para a realização do deciframento.

Na análise dos resultados da pesquisa, as autoras puderam perceber uma notável diferença entre as crianças introduzidas na leitura através do estreito corredor do decifrado, e as que tinham organizado o seu próprio método de aprendizagem. As primeiras mostravam confiança cega no decifrado, como única via de acesso ao texto e impossibilidade de utilizar o próprio conhecimento sintático como guia para decidir a exatidão do decifrado. O decifrado,

como única via de acesso ao texto, leva muitas vezes às crianças a oralizar as marcas gráficas, mas sem compreensão do que leem.

As autoras ainda ressaltam que “a concepção da escrita como cópia inibe a verdadeira escrita, a concepção de leitura como decifrado não somente inibe a leitura, mas cria ainda outros problemas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 293), tais como o de “boa pronúncia”, que impõe aos estudantes uma mudança no dialeto para aprender a ler, visto que não têm uma maneira de falar como a da classe dominante. Desse modo, ocorre uma discriminação linguística que têm consequências pedagógicas evidentes.

As autoras comentam ainda, que é entre a população indígena, rural ou marginalizada dos centros urbanos, que se concentram as maiores porcentagens dos fracassos escolares. De acordo com Morais (2012), a teoria psicogenética parte do princípio de que os conhecimentos sobre o SEA são construídos em um percurso evolutivo, em fases comuns aos aprendizes de uma comunidade linguística, mas isso não significa dizer que os indivíduos pertencentes a grupos socioculturais diversos, com distintas oportunidades de interação com a escrita, não sejam afetados no ritmo sob o qual conseguem se apropriar do SEA. Desse modo, encontramos crianças aos seis anos que já estão alfabetizadas, mas também encontramos adultos ainda não alfabetizados.

Morais (2012) comenta que essa evidência foi observada na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), pois em seu livro inaugural, elas compararam os conhecimentos de crianças de meio popular e de classe média. As autoras constataram que as crianças viviam o mesmo percurso evolutivo, mas que os alunos do meio popular tendiam a percorrer mais lentamente as etapas da Psicogênese da escrita. Para que seja superado certos preconceitos que consideram “natural” alunos de escola pública não estarem alfabetizados aos oito anos de idade, é preciso que se considere que o ritmo de apropriação do sistema de escrita tende a depender das práticas de ensino que são desenvolvidas nas escolas.

Em 1962, diversas mudanças surgiram no que diz respeito a nossa maneira de compreender os processos de aquisição da língua oral na criança. Ocorreu uma verdadeira revolução nesse campo que até então era dominado pelas concepções condutistas. Os modelos associacionistas fracassaram em como dar conta da aquisição das regras sintáticas. Atualmente está esclarecido que nem a imitação nem o reforço seletivo, que são os dois elementos centrais da aprendizagem associativa, podem explicar a aquisição das regras sintáticas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 23-24).

Nas décadas de 1960 e 1970, segundo as pesquisadoras, diversas mudanças surgiram no que concernia à maneira de compreender os processos de aquisição/construção do conhecimento e da linguagem na criança. Nesse contexto, se passou a considerar que a escrita era uma maneira particular de “notar” a linguagem e que o aprendiz já possuía considerável conhecimento de sua língua materna. Até então, a alfabetização estava baseada na repetição e memorização, sendo tida apenas como objeto de conhecimento na escola. Para que se desenvolva o aprendizado da escrita, é essencial que o alfabetizando tenha muitas oportunidades de fazê-lo, mesmo antes de saber grafar corretamente as palavras; quanto mais ele fizer isso, mas aprenderá sobre o funcionamento do SEA.

Entendemos, assim como as autoras que,

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

As autoras assinalam quanto ao ensino da língua, que “não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim, de fazer-lhes cobrar a consciência de um conhecimento que o mesmo possui, mas sem ser consciente de possui-lo” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 27).

Nas concepções tradicionais havia um entendimento de que o conhecimento deveria ser transmitido pelo professor e a criança teria o papel de receptor passivo. Nessa perspectiva tradicional, “o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto), recebendo informações prontas do exterior [...], sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos [...]” (MORAIS, 2012, p. 27).

Com a socialização dos estudos da Psicogênese, fica claro que a criança chega a escola com conhecimentos prévios e que ela pode desempenhar um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Nessa perspectiva as autoras destacam que:

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o

transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Concebemos, assim como as autoras, que a teoria de Piaget é um marco teórico de referência, que oportuniza compreendermos de uma maneira nova qualquer processo de aquisição do conhecimento, nos permitindo assim, introduzir a escrita, enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente. “Foi graças a essa teoria que pudemos descobrir um sujeito que reinventa a escrita para fazê-la sua, um processo de construção efetivo e uma originalidade nas concepções que nós adultos, ignorávamos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 296).

“Entre uma concepção do sujeito da aprendizagem como receptor de um conhecimento recebido de fora para dentro, e a concepção desse mesmo sujeito como um produtor de conhecimento, há um grande abismo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 34). Esta é a grande diferença entre as concepções condutistas e a concepção piagetiana.

As autoras comentam que atualmente sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, e questionam se podemos continuar atuando de tal maneira que a obrigamos a ignorar o que sabe para lhe ensinar a transcrever esta mesma língua em código gráfico.

Considerando que a tarefa do alfabetizando não é aprender um código, mas se apropriar de um sistema – o sistema notacional, Morais (2012) ressalta dois pontos fundamentais para entendermos a teoria da Psicogênese:

Em primeiro lugar, precisamos reconhecer que, para o aprendiz de escrita alfabética, as “regras de funcionamento” ou propriedades do sistema não estão já “disponíveis”, “dadas” ou “prontas” na sua mente. [...] não faz sentido, para a maioria dos aprendizes, numa etapa inicial, ficar pronunciando fonemas isolados e repetindo a leitura de sílabas ou de palavras que começam com aqueles fonemas. [...] Em segundo lugar, a teoria da Psicogênese da escrita mostra que, assim como a humanidade levou muito tempo para inventar o sistema alfabético, após ter usado outros sistemas de escrita (sistemas pictográficos, ideográficos, silábicos etc.), a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o alfabetizando (p. 48).

Morais (2005, p. 33) assinala que, “para dominar um sistema notacional, o indivíduo precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona, isto é, sobre suas propriedades”.

Nessa perspectiva, para dominar o sistema de escrita alfabética, os educandos precisam concentrar seus esforços para desvendar e compreender a lógica desse sistema. Para compreender as propriedades básicas do sistema alfabético de escrita (LEAL, 2004; MORAIS, 2012; LEAL; MORAIS, 2013), os sujeitos precisam perceber que:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode se mudar;
4. Uma letra pode se repetir no interior da palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
6. As letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais pronunciadas;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou som das letras ou sílabas;
10. As sílabas podem variar quando às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Desse modo, para alguns autores (MORAIS, 2012; LEAL; MORAIS, 2013), os esforços pedagógicos devem envolver ao menos duas questões conceituais que precisam ser respondidas pelos indivíduos aprendizes: o que a escrita representa/nota? E como a escrita cria representações/notações?

Ferreiro e Teberosky (1999) indicam que os indivíduos geralmente vivenciam fases na apropriação da escrita alfabética. No momento em que os alunos vão construindo conhecimentos sobre a notação escrita, eles vão avançando em suas hipóteses. Assim, de acordo com as autoras, haveria os seguintes estágios de escritas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Na fase pré-silábica, os aprendizes ainda não descobriram que a escrita registra a pauta sonora das palavras que falamos. Nesse momento, eles não distinguem desenho e escrita. E, ao escreverem determinadas palavras do jeito que sabem, produzem garatujas e rabiscos parecidos com letras (MORAIS, 2012).

De acordo com Morais (2012), nesse processo, o educando tenta registrar características físicas ou funcionais dos objetos (realismo nominal), e progressivamente, expressa tentativas

de diferenciar as palavras entre si, formulando a hipótese da quantidade mínima (o registro das palavras tem quantidades específicas de letras) e a hipótese da variedade de letras (as palavras são registradas com letras diferentes). Assim, à medida que os educandos começam a evidenciar conhecimentos acerca de correspondências letra-som avançam na fase de escrita.

Nessa perspectiva, é preciso nos darmos conta de que a criança está realizando uma série de reflexões sobre o SEA que correspondem a algumas das propriedades deste sistema. Se observarmos isso, será possível desenvolvermos um ensino mais adequado, no qual incluiremos atividades intencionalmente planejadas para fazer os alfabetizandos pensarem e discutirem as propriedades do SEA (MORAIS, 2012, p. 57).

Na fase silábica, os educandos buscam fazer corresponder as letras aos segmentos silábicos orais que pronunciam. Eles começam a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos. Além disso, os aprendizes concebem que, deve-se colocar uma letra para cada sílaba pronunciada. Nessa fase, eles descobrem que o vínculo se dá entre partes orais e partes escritas das palavras (MORAIS, 2012).

Segundo Morais (2012), a criança começa a usar de forma estrita a regra de que para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar apenas uma letra, mas a maioria das letras usadas não tem a ver com os sons das sílabas orais que se está notando (silábica de quantidade). Além disso, a criança começa a demonstrar uma preocupação com o valor sonoro, para que seja correspondente a um dos fonemas que formam a sílaba oral em questão (silábica de qualidade).

A fase silábico-alfabética é vista como um período de transição, no qual o estudante descobre que a escrita alfabética nota as partes das palavras que falamos, em lugar de achar que deve colocar uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso “pôr mais letras”. Desse modo, é necessário que ele reflita sobre o interior das sílabas orais, buscando notar os pequenos sons que as palavras formam, em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba (MORAIS, 2012).

Assim, os educandos começam a refletir sobre o interior das sílabas orais, buscando notar os pequenos sons (fonemas), nessa ação eles começam a escrever palavras e “esquecem” algumas letras. No entanto, essa fase deve ser considerada como um avanço conceitual, pois eles estão tentando representar mais letras que no estágio anterior.

Na fase alfabética, os estudantes atingem a fase final do processo de apropriação da escrita alfabética. Eles colocam, na maioria das vezes, uma letra para cada fonema que pronunciamos. Mas cometem muitos erros ortográficos. Escrever ao ter alcançado esta hipótese é criar notações com muitos erros ortográficos (MORAIS, 2012).

É importante ressaltar que não podemos confundir uma criança que chegou a fase alfabética, com uma criança que está alfabetizada. “Esta última condição, tal como concebemos hoje, pressupõe a possibilidade de participar de práticas letradas que implicam a capacidade de ler e compreender textos curtos, bem como de produzir textos também com curta extensão” (MORAIS, 2012, p. 149). Para que a criança esteja alfabetizada, é necessário um cuidadoso processo de ensino-aprendizagem, que vise o ensino das convenções som-grafia.

Segundo o autor,

o domínio da escrita alfabética, portanto, implica, não só o conhecimento e o uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada palavra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de “tradução do oral em escrito” (no ato de escrever) e de “tradução do escrito em oral” (no ato de ler) (MORAIS, 2012, p. 66).

Além da compreensão desses estágios/fases de escritas, os estudos da Psicogênese nos mostraram que a imersão das crianças no mundo da cultura escrita começa fora da instituição escolar, bem antes do ano da alfabetização, e que deve ser conduzido na escola e pela escola desde a Educação Infantil. Não há, portanto, prontidão para a alfabetização. Todos têm direito a se alfabetizarem e, por isso, devemos partir do nível de cada aluno. Também aprendemos a olhar os erros dos alunos pelo viés da compreensão de suas hipóteses de pensamento (MORAIS, 2012).

Embora reconheçamos a relevância do estudo sinalizado acima, é preciso ressaltar que houve muitas compreensões errôneas que distorceram e, de certa forma, prejudicaram suas contribuições para o fazer pedagógico do professor alfabetizador.

Algumas das compreensões errôneas são apontadas por Morais (2012), entre elas, a primeira questão foi ter se confundido uma teoria psicológica (ou psicolinguística) com uma metodologia de ensino. O “como” alfabetizar ficou em segundo plano. Assim, comumente, muitos professores estavam preocupados em realizar diagnoses da turma, mas não conseguiam pensar em estratégias de ensino diferenciadas que pudessem ajudar os alunos das diferentes fases a avançarem. Ou seja, eles sabiam avaliar, mas não intervir, de forma eficaz.

Os professores acreditaram em um discurso, fruto de uma compreensão errônea da teoria, segundo o qual, as crianças aprenderiam a ler espontaneamente, descobririam sozinhas como a escrita funciona e, logo, o papel do professor ficaria minimizado a apenas de observador. Nessa pesquisa, defendemos a importância da mediação docente e a necessidade do professor alfabetizador ajustar o seu ensino de acordo com as necessidades da turma; de

propor atividades diferenciadas e reflexivas; realizar intervenções, como, por exemplo, agrupando os alunos em grupos, conforme os níveis de escrita ou então formando duplas produtivas em que um aluno possa ajudar o outro a avançar.

Houve ainda uma outra compreensão inadequada que teve a ver com certo descaso com a caligrafia dos alunos e um descuido com o ensino de ortografia. Muitos professores alfabetizadores pensaram ser “tradicional” ensinar a ortografia e acreditaram que os alunos avançariam nas normas ortográficas, ao longo do tempo, enquanto lessem e produzissem textos (MORAIS, 2012).

Quando se tem uma boa compreensão da teoria supracitada, é possível diagnosticar a hipótese da escrita em que o aluno se encontra, propor atividades de intervenção que vão auxiliá-lo na superação das dificuldades e no avanço da compreensão das propriedades do SEA.

Além da teoria da Psicogênese, os estudos sobre consciência fonológica ajudam o professor a melhor entender como intervir para garantir o avanço das aprendizagens de seus alunos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, como veremos no tópico seguinte.

5.2 Consciência fonológica e o seu papel no aprendizado da escrita alfabética

Nos termos de Morais (2012, p. 84), existe hoje um relativo consenso que a consciência fonológica é “um grande conjunto ou uma grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”. De acordo com o autor, desde muito cedo, as crianças podem brincar e trabalhar mentalmente sobre as palavras, observando seus segmentos sonoros.

“Apesar de sabermos que meninos e meninas gostam de brincar repetindo parlendas, parodiando músicas e quadrinhas (nas quais trocam as rimas) [...], só na década de 1970 começamos a pensar sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização” (MORAIS, 2012, p. 84).

Concordamos com Morais e Leite (2005, p. 72) “que a escrita alfabética é uma invenção cultural e que a escola pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, defenderemos um ensino do SEA que promova, sistematicamente, a reflexão também sobre a dimensão sonora das palavras”.

Para Cardoso-Martins (1991, p. 103 apud MORAIS; LEITE, 2005, p. 73), a consciência fonológica “é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e permite a identificação de rimas, de palavras que começam e terminam com os mesmos sons e de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras”.

Soares (2018) sintetiza que:

As crianças, no processo de aquisição da língua oral, ouvem e produzem cadeias sonoras – **significantes** – que associam a **significados**. Para compreender a escrita alfabética como notações que representam os **sons** que compõem essas cadeias sonoras, é necessário, [...] que dissociem significante e significado, isto é, que dirijam sua atenção para o estrato fônico das palavras, desligando-o do estrato semântico, de certa forma, repetindo, assim, a história da invenção da escrita alfabética: dos significados aos significantes; em seguida, tornando-se sensível à segmentação de cadeias sonoras em palavras, sílabas, fonemas. Essa capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem caracteriza a **consciência fonológica**, que se insere no domínio mais amplo da **consciência metalinguística** [...] (p. 166, *grifo do autor*).

Os pesquisadores que se dedicam à investigação da consciência fonológica tendem, hoje, a adotar uma noção de níveis, reconhecendo que essa consciência é uma constelação, um contínuo que se desenvolve em uma escala (FREITAS, 2004). São eles: nível das sílabas, nível das unidades intra-silábicas e nível dos fonemas.

No nível das sílabas, trabalhos como os de Morais e Lima (1989) e de Leite (2006) têm demonstrado que as crianças apresentam um bom desempenho em tarefas que envolvem a manipulação silábica, confirmando a facilidade com que elas lidam com tal nível de consciência fonológica.

No nível das unidades intra-silábicas, está o reconhecimento de que as palavras podem ser divididas em unidades que são maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba.

Já o nível dos fonemas (consciência fonêmica), compreende a capacidade de segmentar as palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra. Porém, alguns pesquisadores afirmam que o caráter abstrato do fonema aumenta a dificuldade da criança realizar a segmentação fonêmica de uma produção sonora. Essa parece ser uma tarefa que exige um alto nível de consciência fonológica, já que a criança estaria lidando com unidades abstratas, que estão colocadas em um segmento sonoro contínuo, que dificulta a percepção individual dos sons (FREITAS, 2004; MORAIS, 2004).

Soares (2018, p. 207) salienta que:

Como os fonemas são [...] segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é sua representação por letras ou grafemas, tornando visíveis palavras sonoras, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas.

Alguns estudiosos têm insistido sobre “treinarmos” a consciência fonêmica. Consideramos que tais treinamentos são poucos motivadores e envolvem tarefas que não são essenciais para que o aprendiz compreenda a escrita alfabética, demandando habilidades como a pronúncia isolada de fonemas iniciais (MORAIS, 2012, p. 106).

“Na mesma linha de raciocínio, somos radicalmente contra a volta dos velhos métodos fônicos de alfabetização” (MORAIS, 2012, p. 107). O autor argumenta que esses métodos adiam o contato dos educandos com os textos do mundo real, além de os submeterem à leitura de falsos textos.

Concordamos com a visão de Morais e Leite (2005, p. 81), quando eles discorrem que:

É preciso não esquecer, por outro lado, que os métodos fônicos e os outros métodos tradicionais transformam o aluno num repetidor/memorizador de lições, que não convive com os textos reais do mundo, o que impede que se aproprie da linguagem que, de fato, se usa ao escrever, ou seja, que “se alfabetize se letrando”, ao mesmo tempo.

Entendemos assim como Soares (2018, p. 208), que “não se justificam propostas de ensino da língua escrita que pressupõem a pronúncia isolada de fonemas ou consideram como “pré-requisito” para a alfabetização o desenvolvimento da consciência fonêmica [...]”. Acreditamos, assim como Morais (2012), que uma solução muito mais inteligente e adequada para auxiliarmos nossas crianças a se apropriarem do SEA é “promover a consciência fonológica num quadro mais amplo de atividades de reflexão sobre as palavras e sobre suas partes orais” (p. 107).

Cardoso-Martins, Corrêa e Magalhães (2010, p. 135 apud SOARES, 2018, p. 170) afirmam que:

A consciência fonológica manifesta-se através de diferentes habilidades, em uma sequência previsível que vai desde a sensibilidade à sílaba e à rima até a habilidade de identificar os segmentos fonêmicos da fala [...], essa progressão reflete, em grande parte, mudanças na natureza da representação fonológica ao longo do desenvolvimento.

“Para chegar a uma hipótese alfabética, o indivíduo vai ter que refazer, em sua mente, as relações entre o todo (palavra) falado e o todo (palavra) escrito e as relações entre partes faladas e partes escritas, respeitando certa lógica de correspondências termo a termo” (MORAIS, 2012, p. 91), isto é, as relações grafo-fonêmicas. “Defendemos, portanto, que as crianças possam se beneficiar da presença da escrita das palavras, enquanto refletem sobre seus segmentos orais” (p. 93).

Algumas pesquisas têm demonstrado que o trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças colabora para o seu sucesso na alfabetização. Segundo Justi e Justi (2006, p. 104), a pesquisa de Bryant e Bradley (1985) mostra que o trabalho com a consciência fonológica promove um melhor aprendizado da leitura. Os pesquisadores realizaram um estudo longitudinal na Inglaterra com 400 crianças pré-escolares para avaliar a hipótese de que a consciência fonológica precede a leitura. No início do estudo, nenhuma das crianças havia começado a ler. Foram ministradas atividades que envolviam rima e aliteração. As crianças tinham de ouvir as palavras e indicar aos pesquisadores qual delas destoava das demais. A posição do som na palavra-alvo variava. Em alguns itens estava no final (por exemplo: ‘pin’, ‘win’, ‘sit’), em outros, no meio (por exemplo: ‘pot’, ‘cat’, ‘hat’) e, em alguns, no início (por exemplo: ‘hill’, ‘pig’, ‘pin’).

Ao atingirem a idade de oito ou nove anos, elas foram novamente submetidas à avaliação do nível de desenvolvimento da leitura. As análises revelaram que os escores das crianças nos testes iniciais de rima e aliteração predisseram seu progresso na leitura e na escrita três ou quatro anos mais tarde. A relação se manteve constante mesmo após os autores haverem controlado os efeitos de variações na inteligência, na memória e na educação materna.

“No que se refere à rima, não é de que a consciência de unidades fonológicas faz com que a criança seja capaz de ler, mas que permita um melhor aprendizado da leitura em algum tempo mais tarde” (JUSTI; JUSTI, 2006, p. 104).

Alguns estudos sobre consciência fonológica (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997; BRYANT; BRADLEY, 1985; FREITAS, 2004; LEITE, 2006; MORAIS, 1989; MORAIS, 2012; MORAIS; LEITE, 2005; entre outros) contribuíram para o trabalho em sala de aula, pois mostrou aos professores o quanto é pertinente realizar atividades de exploração dos sons das palavras. Contudo, os estudos também nos mostraram que crianças já alfabetizadas não conseguem realizar determinadas atividades envolvendo o fonema, tais como a de segmentar palavras em fonemas. Portanto, esses dados sinalizam para o fato de que o professor precisa estar atento para realizar atividades pertinentes e necessárias para as crianças se alfabetizarem.

De um modo geral, é importante salientar que

ao longo do ano letivo em que a escola introduz a reflexão sobre as palavras, as habilidades fonológicas das crianças vão se desenvolvendo. Se, de início uma criança ainda não apresentava algumas daquelas habilidades que identificamos como importantes na seção anterior, a tendência é que venha a desenvolvê-las, se permitirmos que reflita sobre as palavras. **Ela necessita ser ajudada**, deve ter sua mente “alimentada” **por desafios de reflexão fonológica**, em lugar de ser excluída por ainda não se revelar pronta. Precisamos ter em mente que as habilidades fonológicas não se desenvolvem em função de um relógio biológico, que faria com

que, por volta de certa idade, todas as crianças fossem capazes de fazer tais ou quais operações sobre os segmentos sonoros das palavras. Não, **o que vemos é que as oportunidades vividas, na escola e fora dela, são fundamentais para que os aprendizes desenvolvam determinadas habilidades fonológicas.** [...] Precisamos pensar que um bom trabalho escolar de promoção de certas habilidades fonológicas, desde o último ano da educação infantil, pode facilitar em muito o aprendizado de nossas crianças. Nos casos em que tal aprendizado não ocorreu, resta arregaçar as mangas e trabalhar no início do ensino fundamental (MORAIS, 2012, p. 90-91, *grifo nosso*).

O autor também aborda que, em alguns países como a França, a proposta de se trabalhar com a escrita alfabética e com a consciência fonológica já faz parte dos currículos do final da Educação Infantil. No Brasil, os PCN da Educação Infantil “são absolutamente omissos quanto à especificação de um ensino que, minimamente, permita às crianças das camadas populares viverem, na escola, experiências efetivas de reflexão sobre as palavras escritas e sobre suas partes orais” (MORAIS, 2012, p. 108). O autor pontua que, os jogos do CEEL⁵ que foram distribuídos para todas as escolas do MEC têm uma indicação que é para crianças “a partir de 5 anos”, pois há um desejo que algum espaço seja conquistado para que ajudemos nossos aprendizes, a desde cedo, “brincarem com as palavras e poderem explorar, livremente, suas dimensões gráficas e sonoras” (p. 109).

O trabalho com as habilidades de consciência fonológica pode ser feito de forma prazerosa, através de jogos e recursos lúdicos, como sugerem Morais e Leite (2005):

Brincando com dominós, jogo do mico ou outras variantes especialmente confeccionadas para desenvolver a reflexão fonológica, nossos alunos poderão estar, simultaneamente, classificando gravuras cujos nomes compartilham propriedades seja quanto à semelhança sonora (porque rimam, porque começam parecido), seja quanto à quantidade de sílabas ou letras (p. 86-87).

A experiência didática acumulada nos últimos anos, tem demonstrado que podemos investir em duas frentes de trabalho. Por um lado, pode-se explorar os textos poéticos de tradição oral, a exemplo das cantigas, quadrinhas, parlendas e outras. Esses textos contêm rimas, aliterações, repetições e outros recursos que, aliados ao fato de as crianças os terem na memória, permite uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhada da escrita das palavras. Numa outra frente de trabalho, temos jogos com situações lúdicas que permitem que

⁵ Desde a década de 80, Morais e outros estudiosos colaboravam com o Ciclo de Alfabetização da rede pública de Recife, defendendo que os aprendizes pudessem vivenciar situações lúdicas, explorando jogos que os fizessem brincar com as palavras e compreender as relações entre as partes orais e escritas das mesmas. Recentemente, os estudiosos que fazem parte do CEEL-UFPE elaboraram um conjunto de Jogos de Alfabetização que foram distribuídos em todas as escolas das redes públicas de nosso país. No conjunto de jogos, há vários jogos fonológicos, como o Batalha de Palavras, os jogos de rimas, o Bingo dos Sons Iniciais, entre outros, ver Morais (2012, p. 99-106).

os educandos explorem as dimensões sonoras e gráficas das palavras (MORAIS, 2012, p. 93-94).

Em suma, para os aprendizes alcançarem hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas de escritas, eles precisarão pensar nas partes sonoras das palavras e não somente em seus significados. Concebendo que a escrita alfabética é uma invenção cultural, a escola pode ajudar o alfabetizando a descobrir as propriedades do SEA. Desse modo, defendemos um trabalho pedagógico em que alfabetizadores e alfabetizados participem sistematicamente de momentos de reflexão fonológica (MORAIS; LEITE, 2005, p. 87).

Na concepção atual de alfabetização, entendemos que é necessário ensinar os princípios do sistema de escrita, assim como não podemos deixar de ensinar, através de atividades reflexivas, as habilidades de consciência fonológica. Consideramos ainda, a importância do trabalho com o uso e função social da língua – o letramento, tema do próximo tópico. O que deve ser ensinado pelos professores alfabetizadores tem relação direta com o currículo. Todo esse conteúdo precisa estar presente, anunciado e preconizado no currículo. Nessa pesquisa, analisamos se tais objetivos de ensino e objetos de aprendizagem estão preconizados na Base Nacional Comum Curricular.

5.3 Letramento e o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

Historicamente, até os anos 80 a alfabetização escolar no Brasil foi marcada pela alternância entre métodos sintéticos e analíticos. Nos anos 80, a perspectiva psicogenética foi divulgada entre nós e trouxe uma mudança de pressupostos e objetivos na área de alfabetização, alterando fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagando a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. A partir dessas mudanças de concepções, foi possível conhecer o papel fundamental de uma interação intensa das crianças com práticas e materiais reais de leitura e escrita, para que ocorra o processo de aprendizado da leitura e escrita (SOARES, 2004).

No entanto, como indica Ferreiro (2005 apud GALVÃO; LEAL, 2005, p. 12), “os dados da pesquisa psicogenética não resolvem os problemas do ensino, mas colocam novos desafios relativos aos problemas clássicos da didática: o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, o que, como, quando e por que avaliar”.

Com o surgimento do paradigma cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget, que se difundiu no Brasil com a denominação de construtivismo, divulgado sobretudo pela obra de Emília Ferreiro, houve uma ruptura na questão dos métodos tradicionais. Essa nova

concepção, opôs-se aos métodos sintéticos e analíticos, em ambos, o ensino prevalece sobre a aprendizagem e a alfabetização é reduzida a uma escolha de método. Ambos consideram a criança como um aprendiz passivo (SOARES, 2018).

O paradigma construtivista afirma

a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos “para ler”, e não textos artificialmente elaborados “para aprender a ler”, apagando-se, assim, a distinção, que métodos sintéticos e analíticos assumem, entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; FERREIRO, 1985 apud SOARES, 2018, p. 21).

“Assim, no construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitando as peculiaridades do processo de cada criança” (SOARES, 2018, p. 22). Nessa perspectiva, se torna inadmissível, segundo a autora, a escolha de um único método.

Soares (2018), ao refletir sobre a questão dos métodos, discorre que não se trata de qual método ou quais métodos são mais adequados para alfabetizar, mas sim, sobre instruir a “criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzem a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética” (p. 331).

Segundo Magda Soares (2004), a alfabetização passou por uma trajetória de mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. Há pouco mais de duas décadas, surgiu o conceito do letramento na linguagem da educação e ciências linguísticas. Tal conceito surgiu em decorrência da “necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização” (p. 96).

A autora destaca que,

nos anos 1980, os limites do ensino e aprendizagem da língua escrita se ampliam: em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país, durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade as muitas e variadas

demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita (SOARES, 1986), o que exigiu, conseqüentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola, de que é exemplo a grande ênfase que se passa a atribuir ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de uma gama ampla e variada de gêneros textuais. Surge então o termo **letramento**, que se associa ao termo **alfabetização** para designar uma **aprendizagem inicial da língua escrita** entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2018, p. 26-27, *grifo do autor*).

A alfabetização aliada ao letramento oportuniza que o sujeito seja capaz de interpretar o que está escrito, compreender e questionar. Alfabetização e letramento são processos diferentes que se complementam e são indispensáveis para a aprendizagem da leitura e escrita.

Como abordam Galvão e Leal (2005), a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para que ocorra o aprendizado da leitura e escrita, é fundamental que os educandos participem de situações que os façam refletir sobre a língua, que oportunizem que eles transformem informações em conhecimento. É necessário, segundo Leal (2005), que os educadores reflitam sobre que atividades podem favorecer o aprendizado, e façam uma mediação das relações entre os aprendizes e o objeto de aprendizagem – o sistema alfabético.

É fundamental que o educador coloque a criança diante de situações reais em que a língua escrita é usada. Além de desenvolver um trabalho para que a criança entenda as diferentes finalidades da língua, compreenda os diferentes gêneros e seus portadores. É necessário um ensino e atividades que favoreçam que a criança tenha o domínio da língua escrita em diferentes situações.

Destacamos a importância de que as atividades de leitura e escrita na alfabetização considerem as especificidades do processo de alfabetização e letramento. Visando formar leitores e motivar os aprendizes a aprender como se escreve, é necessário garantir “tempo pedagógico para leitura de textos literários (leitura deleite), leitura de diversos gêneros textuais em jornais, revistas, entre outros portadores, e participação em situações em que elas irão interagir com outras pessoas através da escrita” (SILVA, 2005, p. 145). Portanto, segundo a autora, “o ato de ensinar a ler e escrever – a alfabetização, deve relacionar-se ao uso da leitura e da escrita de maneira a alcançar objetivos em diferentes contextos em que essas práticas são desenvolvidas, ação que tem sido denominada de letramento” (p. 135).

Soares (2018) assinala que em sua dimensão pedagógica,

a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza **real** dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado **alfabetizar letrando** (SOARES, 2018, p. 35, *grifo do autor*).

Embora a questão da necessidade ou não do uso do termo “letramento” seja polêmica, o que precisamos, de fato, compreender é que a alfabetização apresenta duas dimensões que precisam ser trabalhadas na escola: 1) a da apropriação de um sistema de escrita; 2) e a do letramento. E nesse ponto, a maioria dos especialistas da área converge.

Apesar da tentativa de esclarecer, academicamente, a relação entre letramento e alfabetização, segundo Soares (2003), há uma inadequada e inconveniente compreensão que tem conduzido a certo apagamento do trabalho na escola em torno da apropriação do sistema de escrita alfabética, fenômeno denominado pela autora como *desinvenção* da alfabetização.

O neologismo “desinvenção” pretende nomear

a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas. Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado (SOARES, 2003, p. 9).

Uma das prováveis causas dessa perda de especificidade é o falso pressuposto de que apenas através do contato intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetizaria. Uma das dimensões da alfabetização, a da apropriação do sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica, foi, de certa forma, obscurecida pela dimensão do letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela.

Concebemos assim como Soares (2003) e Morais (2012) que:

Quando pensamos na conjugação de práticas do âmbito do letramento com aquelas do âmbito do ensino da escrita alfabética, devemos estar alertas para não negligenciarmos o cuidado com essas últimas. Como já dito, interpretamos como Soares (2003), que um dos grandes problemas no processo brasileiro de “desinvenção” da alfabetização, [...] foi acreditar que o investimento exclusivamente em ler e produzir textos nas salas de aula de alfabetização, sem um ensino do SEA, faria os alunos se alfabetizarem, espontânea ou naturalmente. Ante esse tipo de deformação, temos insistido que o processo de letramento não se inicia na escola nem no primeiro ano do ensino fundamental, e que ele durará toda a vida. [...] Já o aprendizado da escrita alfabética, não. Este precisa ser concluído, com qualidade, no final do ciclo inicial de alfabetização, isto é, no máximo, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. E

merece, para isso, uma atenção que alguns vinham negligenciando (MORAIS, 2012, p. 120).

É preciso, no entanto, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento, pois como estamos defendendo aqui, o ideal seria contemplar as duas dimensões que sinalizamos antes, isto é, a da apropriação de um sistema de escrita e a do letramento.

Soares (2003) pontua que a reinvenção da alfabetização está baseada na necessidade de que a dimensão da apropriação do sistema de escrita alfabética recupere a importância fundamental que tem na aprendizagem da língua escrita; sobretudo, que ela seja objeto de ensino direto, explícito e sistemático. Porém, a questão tem se colocado, particularmente nos Estados Unidos, e começa a se colocar assim também entre nós, em termos de antagonismo de concepções, uma oposição de grupos a favor e grupos contra o movimento que tem sido denominado a “volta ao fônico”. É essa tendência a radicalismos que torna perigosa a tão necessária reinvenção da alfabetização.

Assim como Soares (2003), acreditamos que a reinvenção da alfabetização é algo indispensável e urgente, mas, não em uma perspectiva de oposição de dimensões, no qual deva sair de cena o letramento para dar espaço ao trabalho de apropriação do sistema.

Concordamos com a visão da autora de que é um equívoco dissociar alfabetização e letramento, pois a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente pelos processos de aquisição do sistema convencional de escrita e desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Consideramos assim que alfabetização e letramento

não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. A concepção “tradicional” de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos (SOARES, 2003, p. 15).

Em síntese, a autora argumenta que o que se propõe nesta reinvenção da alfabetização é a necessidade da especificidade da alfabetização; a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento; o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto

o letramento têm diferentes dimensões ou facetas, demandando assim uma metodologia diferente para cada uma delas; e, a necessidade de reformulação na formação dos professores, de modo a capacitá-los para enfrentar o grave fracasso escolar que tem marcado a aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

Soares (2018), discorre sobre as três principais facetas de inserção no mundo da escrita, são elas: a faceta linguística – a representação visual da cadeia sonora da fala; a faceta interativa – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; e a faceta sociocultural – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos sócio culturais. Na faceta linguística, o objeto de conhecimento é a apropriação do SEA; ela predomina nos métodos sintéticos e analíticos. Na faceta interativa, que predomina no construtivismo, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos. Na faceta sociocultural, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita.

Entendemos assim como a autora, que as facetas da linguagem se somam para compor o todo que é produto desse processo: alfabetização e letramento. Uma só faceta não resulta em um aprendiz alfabetizado e letrado, “aquele que não só sabe ler e escrever, mas também domina habilidades básicas de leitura e escrita necessárias para a participação em eventos de letramento tão frequentes nas sociedades contemporâneas” (SOARES, 2018, p. 346).

Para que os professores deem conta da complexa tarefa de alfabetizar na perspectiva do letramento, é necessário ações bem planejadas, que conciliem a aprendizagem do SEA com o desenvolvimento de estratégias de compreensão e produção de textos orais e escritos (LEAL, 2004). É fundamental que no ensino da alfabetização os diferentes eixos de ensino da língua (oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística) sejam contemplados. É necessário planejar estratégias e atividades que promovam a aquisição da escrita alfabética juntamente com a compreensão dela no uso social.

Em vista de tudo isso, é necessário ter metodologias para ensinar a escrita alfabética, sem que elas sejam confundidas com os métodos tradicionais de alfabetização. Tais métodos são questionados pela linguística e pela psicologia, são criticados por limitar o aprendizado dos estudantes, além de impedir a autonomia do professor. A melhor forma de alfabetizar é uma questão que não tem consenso entre os estudiosos da área, mas entendemos que, no que diz respeito à alfabetização e todas as outras áreas do currículo escolar – o que um professor ou professores vão considerar como melhor opção didática depende da perspectiva teórica com a qual se filiam, com questões ideológicas, filosóficas, e juízos de valor que adotam no cotidiano (MORAIS, 2012, p. 113).

No bojo dessas discussões, é pertinente compreender qual é a concepção de alfabetização presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois ela norteará os currículos das escolas brasileiras. Nos indagamos se a concepção presente na BNCC está em sintonia com os estudos mais atuais da área de alfabetização, sinalizados neste capítulo. Desse modo, analisamos qual concepção de ensino da alfabetização subjaz aos objetos de ensino e objetivos de aprendizagem relacionados ao sistema de escrita alfabética na BNCC. Discorreremos sobre esta temática em nossa análise e discussão dos resultados.

6 METODOLOGIA

Para atender os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa documental, uma vez que nos debruçamos a estudar a área de Língua Portuguesa da BNCC, no que tange a apropriação do SEA. De acordo com Pádua (1997, p. 62),

pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de escrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...].

A pesquisa documental trata da análise direta com o documento escolhido, e de acordo com Fachin (2006) corresponde a toda informação coletada, através de dados, seja oral, escrito ou visualizada. Para ser pesquisa documental, se considera documento toda espécie de textos, imagens, pinturas, testamentos, escrituras, leis, atas, et al. Esta pesquisa teve como objeto de análise apenas a BNCC.

A nossa pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Para Minayo (2001), o trabalho com a pesquisa qualitativa envolve o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como aporte metodológico, adotamos a análise de conteúdo, intencionando, a partir de Bardin (2011), expandir a compreensão e interpretação, elaborando inferências a partir dos dados coletados.

Segundo Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo se refere a

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Por conseguinte, uma das características que representa essa abordagem é a busca do entendimento da comunicação entre os homens, apoiando-se no (re)conhecimento do conteúdo das mensagens. Para Moraes (1999, p. 09), “essa análise ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”.

Ao descrever o método da análise de conteúdo, o autor supracitado (1999, p. 15) apresenta cinco etapas que o compõem: 1) preparação das informações; 2) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3) categorização ou classificação das unidades em categorias; 4) descrição; e 5) interpretação.

Em nossa pesquisa, seguimos as etapas previstas por Moraes (1999, p. 15). Realizamos, em um primeiro momento, a leitura de todo o documento (a BNCC); depois selecionamos as partes/seções que têm relação com o nosso objeto de pesquisa. Feito isso, iniciamos um processo de codificação, estabelecendo códigos que possibilitaram a identificação rápida de elementos importantes presentes nesse recorte do documento. Em seguida, definimos a(s) unidade(s) de análise, que posteriormente foram classificadas. Voltamos a todos os trechos selecionados para identificar tais unidades e por último realizamos a interpretação dos resultados.

Em relação a essa categorização, escolhemos o chamado Modelo Aberto de categorização, descrito por Laville e Dionne (1999), no qual as categorias não são construídas previamente, mas ao longo dos progressos de análise. Tais teóricos afirmam que

o recurso da grade aberta é frequente nos estudos de caráter exploratório, quando o pesquisador conhece pouco a área em estudo e sente a necessidade de aperfeiçoar seu conhecimento de uma situação ou de um fenômeno a fim de enunciar hipóteses (p. 219).

Esse foi o nosso caso, pois não dispomos ainda de materiais e pesquisas que nos forneçam uma base sólida para uma categorização prévia em relação ao nosso objeto de estudo.

A seguir trazemos a análise e discussão dos resultados da nossa pesquisa. Inicialmente, abordamos alguns dos elementos importantes para melhor compreendermos a BNCC. Posteriormente, categorizamos os objetivos de ensino e objetos de aprendizagem presentes no documento e os analisamos. No sub tópico 7.4, finalizando a análise, discutimos os avanços e os recuos que encontramos na BNCC, além da concepção de alfabetização defendida nela.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1 Elementos importantes para a compreensão de como a BNCC está organizada

A BNCC está organizada em etapas. A primeira etapa é sobre a Educação Infantil e está organizada da seguinte forma: a contextualização dessa etapa da Educação Básica; os campos de experiências; os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A segunda etapa é sobre o Ensino Fundamental, onde é abordado no primeiro tópico o Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica. Os demais tópicos trazem a seguinte organização para o Ensino Fundamental I e II: a área de linguagens; a área de matemática; a área de ciências da natureza; a área de ciências humanas. São especificadas dez competências em cada área, que “pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 25).

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, essas áreas,

como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes. Nos textos de apresentação, cada área de conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização (BRASIL, 2017, p. 27).

Cada área de conhecimento têm competências específicas estabelecidas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Através das competências é possibilitado uma articulação entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. “Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (BRASIL, 2017, p. 28). Visando o desenvolvimento dessas competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. “Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (p. 28).

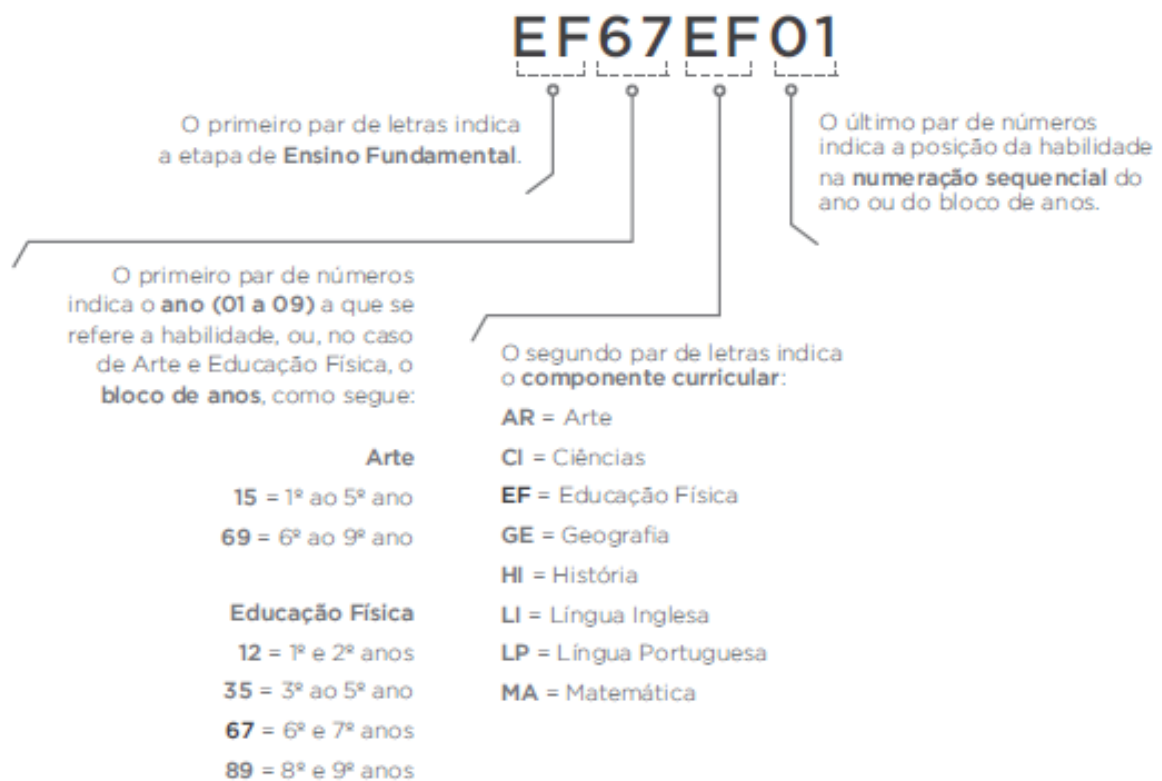
Segundo o documento, “estas habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos” (p. 30).

Para caracterizarmos o nosso objeto de estudo e para melhor compreensão dos leitores, vejamos essa organização nos exemplos abaixo:

CIÊNCIAS - 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	<p>(EF01CI02) Localizar e nomear partes do corpo humano, representá-las por meio de desenhos e explicar oralmente suas funções.</p> <p>(EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, lavar os dentes, limpar olhos, nariz e orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.</p> <p>(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, de modo a constatar a diversidade de características, reconhecendo a importância da valorização, do acolhimento e do respeito a essas diferenças.</p>

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 29).



Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 30).

Segundo o que está disposto no documento, o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades de cada ano não representa uma ordem esperada de aprendizagens. A progressão dessas aprendizagens pode estar tanto relacionada aos processos cognitivos quanto aos objetos de conhecimento. Os agrupamentos de unidades temáticas propostos não devem ser tomados como modelos obrigatórios para os currículos. O objetivo desse modelo de organização é assegurar a clareza e precisão do que se espera que os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para elaboração de currículos em todo o Brasil, que devem ser adequados aos diferentes contextos (BRASIL, 2017, p. 31).

Segundo a LDB, nos dispositivos 32 e 35, na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. Esse conhecimento mobilizado é denominado de competência. Essa tendência de elaboração de currículos em competências têm sido referência na maioria dos Estados e Municípios na construção de seus currículos. Essa tendência também tem sido verificada nas reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países, entre os séculos XX e XXI. Esse enfoque também é adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a qual coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês) (BRASIL, 2017, p. 13).

Ao adotar esse enfoque,

a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

O foco do nosso estudo está no processo de alfabetização em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Consideramos significativo apresentar as dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas

possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p. 87).

Essas competências específicas visam deixar claro o que os alunos devem saber como resultado de sua aprendizagem. A partir dessas competências específicas são apresentadas um conjunto de habilidades, visando que de fato haja o desenvolvimento destas competências. Segundo o documento, “o importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas” (p. 63). Além disso, é “relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação” (p. 63).

A ANPED (2015) demonstra uma preocupação com a retomada de um modelo curricular pautado em competências. A Associação argumenta que com a “volta” dessa organização curricular, todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, construídas nos últimos anos, está sendo olvidada, e assim também as críticas feitas ainda recentemente, a uma compreensão esquemática de entender o currículo ao invés de processual.

As decisões que envolvem o currículo mobilizam posições divergentes, reflexões e discussões em vários âmbitos, sobretudo, no âmbito acadêmico. Tais decisões revelam projetos, diferentes conceitos sobre sociedade, educação, ensino, professor, estudante, além do que se espera da formação das crianças do país. Desse modo, vai se configurando qual projeto educacional está em pauta (CÓSSIO, 2014).

Um exemplo do tecnicismo presente na BNCC, é a utilização do termo “competência”. Esse termo é muito voltado para lógica do trabalho. O estudante é competente ou não é competente? São questões antigas que haviam sido superadas por décadas de estudos no campo do currículo, mas que ganharam força com o texto final do documento.

Visando articular as competências como habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos como resultado de sua aprendizagem, a BNCC traz nos quadros os Objetos de Conhecimento e as Habilidades para cada ano do Ensino Fundamental. A seguir trazemos a categorização dos objetivos de ensino e objetos de aprendizagem preconizados na Base Nacional Comum Curricular.

7.2 Objetos e objetivos de ensino relacionados à apropriação do Sistema de escrita preconizados na versão aprovada da BNCC

Embora já aprovada, o texto final da BNCC suscita diversas contestações de especialistas das mais variadas áreas de conhecimento. Em se tratando da área de concentração dessa pesquisa, Alfabetização, não podia ser diferente. Entre as críticas principais, está aquela referente à concepção de Alfabetização que permeia o documento. Muitos afirmam que houve retrocessos e que discussões já superadas na área retornaram e ganharam força com o texto final do documento.

Diante desse cenário atual, nos indagamos: Qual a concepção de alfabetização presente, então, na Base Nacional Curricular? Quais os objetos e objetivos de ensino são preconizados no documento no que tange ao processo de alfabetização? A BNCC está em sintonia com os novos estudos na área de alfabetização?

Visando responder quais os objetos e objetivos de ensino são preconizados no documento no que tange ao processo de alfabetização, fizemos a classificação das unidades em categorias com recortes da BNCC que têm relação com o nosso objeto de pesquisa. Desenvolvemos as etapas previstas por Moraes (1999) para análise de conteúdo, conforme enunciado na metodologia da presente pesquisa. Para identificar rapidamente elementos importantes presentes nos recortes do documento fizemos uma codificação das unidades de registro. Segundo Bardin (2011, p. 133), codificar

[...] corresponde a uma transformação – efetuada segundo etapas precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...].

Salientamos que a sigla OBC utilizada no quadro abaixo se refere à Objeto de Conhecimento. Criamos essa sigla para facilitar a codificação e a compreensão do leitor. Trouxemos no quadro apenas as habilidades referentes ao 1º e 2º ano, pois o ciclo de alfabetização foi reduzido para dois anos. Vejamos a seguir o quadro com as categorias dos objetos de conhecimento e as habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética da BNCC:

Quadro II

Tema – Eixo de análise linguística/apropriação do SEA na BNCC		
Categorias		
Objetos de Conhecimento	Habilidades (1º ano) Objetivos de Ensino	Habilidades (2º ano) Objetivos de Ensino
OBC1 - Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. (EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
OBC2- Construção do sistema alfabético	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. (EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	
OBC3- Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas. (EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras. (EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras)	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras. (EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e

	<p>com sua representação escrita.</p> <p>(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.</p>	<p>correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).</p> <p>(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.</p> <p>(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).</p>
OBC4- Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
OBC5- Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
OBC6- Pontuação	(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
OBC7- Forma de composição do texto	<p>(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.</p> <p>(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e</p>	<p>(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, <i>e-mails</i>, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.</p> <p>(EF02LP17) Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do</p>

	<p>legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.</p> <p>(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</p>	<p>tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário.</p> <p>(EF12LP14) Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</p> <p>(EF12LP15) Identificar a forma de composição de <i>slogans</i> publicitários.</p> <p>(EF12LP16) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.</p> <p>(EF02LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</p>
--	--	---

OBC8- Formas de composição de narrativas	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.
OBC9- Formas de composição de textos poéticos	(EF12LP19) Reconhecer, em textos diversificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	
OBC10- Formas de composição de textos poéticos visuais		(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 94-111).

Procedemos à leitura de todo o documento buscando encontrar os objetivos de ensino e os objetos de aprendizagem relacionados à apropriação do SEA. Para melhor compreensão, estudamos todos os eixos presentes na BNCC (oralidade, escrita, análise linguística, produção de textos e educação literária), mas o foco em nossa pesquisa é o eixo de análise linguística/apropriação do SEA. No decorrer da leitura, encontramos objetivos de ensino e objetos de aprendizagem nos quadros que contêm os objetos de conhecimento e as habilidades, mas também encontramos em trechos ao longo de todo o texto do documento, por exemplo, no tópico “O processo de alfabetização” (p. 89). A BNCC não apresenta o termo Objetivos de Ensino, mas foi possível encontrá-los nas habilidades descritas nos quadros.

Percebemos, em diferentes partes do documento, que as habilidades descritas são, na verdade, objetivos de ensino. Inicialmente, pensamos que as habilidades se referiam aos objetos de aprendizagem a serem apropriados pelos alunos, mas logo inferimos que as habilidades são, na verdade, objetivos de ensino, ou seja, objetivos da ação docente. Os próprios verbos utilizados no documento são verbos que se referem a objetivos. Desenvolvemos um olhar analítico para identificar quais eram os objetivos de ensino e os objetos de aprendizagem e, desse modo, foi possível construir o quadro com as categorias e unidades de registro. A seguir trazemos a análise dos objetivos de ensino e objetos de aprendizagem preconizados na BNCC.

7.3 Análise dos objetivos de ensino e objetos de aprendizagem preconizados na BNCC

No tópico anterior desenvolvemos a transformação do conteúdo da BNCC referente ao nosso objeto de estudo em unidades de registro e fizemos a classificação das unidades em categorias, seguindo as etapas previstas por Moraes (1999) para análise de conteúdo. Nessa perspectiva, demos continuidade nesse e no próximo tópico a essas etapas previstas, onde fizemos a interpretação/inferência dos dados obtidos. De acordo com Gomes (2011, p. 91), “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões de pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”. Desse modo, buscamos fazer as inferências com base em nossos estudos, e desenvolvemos a interpretação dos dados com base em todo o corpus da pesquisa. Temos o objetivo em nossa análise de indicar as respostas aos nossos objetivos (geral e específicos) e questão de pesquisa.

Neste tópico, buscamos responder a nossa questão de pesquisa, que trata do que está preconizado e o que permeia os objetivos de aprendizagem relacionados à apropriação do SEA, na BNCC.

As análises nos permitiram encontrar algumas lacunas e dificuldades de compreensão do texto da BNCC. Estas se referem basicamente à visualização do conteúdo; uso de expressões/conceitos empregados sem um esclarecimento ou até de forma equivocada; problemas na relação objeto de conhecimento e habilidades. A seguir explicaremos melhor essas nossas percepções.

No que se refere à **visualização**, como salientamos na descrição do quadro das categorias, os objetivos de ensino não estão claros na BNCC. Encontramos objetivos de ensino e objetos de aprendizagem soltos ao longo do texto do documento e isso dificulta a compreensão do leitor. Além disso, encontramos muitos objetivos de ensino na coluna das habilidades (que se refere a objetos de aprendizagem) que estão nos quadros que o documento traz. Percebemos que os quadros não são de fácil compreensão. Os quadros são na posição horizontal, começam em uma página e terminam na outra. Quando fazemos a leitura dos quadros das habilidades, não dá para visualizar bem a qual objeto de conhecimento se refere. Essa dificuldade na visualização do documento traz dificuldades ao leitor. Vejamos abaixo os exemplos 1 e 2 que constatarem essa dificuldade na visualização do documento:

Exemplo 1:

PRÁTICAS DE LINGUAGEM		OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES	
				1º ANO	2º ANO
LÍNGUA PORTUGUESA - 1º E 2º ANOS (Continuação)					
ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMÍÓTICA (Alfabetização)					
		Construção do sistema alfabético e da ortografia		(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
				(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
		Conhecimento do alfabeto do português do Brasil		(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
		Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação		(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
		Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas		(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
		Construção do sistema alfabético		(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	
		Pontuação		(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
		Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação		(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.
		Morfologia			(EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 100-101).

Exemplo 2:

OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES	
		1º ANO	2º ANO
Construção do sistema alfabético e da ortografia		(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
		(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
Conhecimento do alfabeto do português do Brasil		(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação		(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas		(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
Construção do sistema alfabético		(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	
Pontuação		(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação		(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 100-101).

É preciso aumentar o foco para conseguir fazer a leitura do documento, mas quando fazemos isso, não é possível ler a qual objeto de conhecimento as habilidades se referem. Desse modo, fica difícil fazer a relação entre os objetos de conhecimento e as habilidades. A cada habilidade que vamos ler, temos que colocar o cursor para esquerda para vermos a qual objeto de conhecimento se refere, isso dificulta a leitura e a compreensão.

A seguir um exemplo de **uso de expressões/conceitos empregados sem um esclarecimento ou até de forma equivocada:**

Exemplo 1

Eixo de Leitura	Objeto de Conhecimento	Habilidades
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 98-99).

Uma primeira dificuldade que o professor terá é para compreender o que seja protocolo de leitura já que não vem explicitado no documento. O próprio termo “protocolo de leitura” é confuso. No documento não há uma outra menção sobre o que são protocolos de leitura, dificultando assim a compreensão de qual é o entendimento subjaz no documento sobre o que seja protocolo de leitura. Entendemos que o protocolo de leitura é o objeto a ser apropriado, é a metodologia que deve ser utilizada pelo professor; é o meio pelo qual o aluno vai desenvolver o que está descrito na habilidade citada. Consideramos assim que o protocolo é a forma, é a atividade que o professor deve fazer para que o estudante perceba o sentido da leitura, que seria o real objeto de conhecimento referente a habilidade descrita.

Refletindo sobre o sentido e a direção da escrita, trazemos as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre esta temática, pois lendo o livro destas autoras, percebemos algumas das metodologias que podem ser utilizadas no ensino desse conteúdo. As autoras indagam: Como saber que é essa e não outra a orientação espacial da leitura? Esta é uma das características mais arbitrárias da escrita. Não nos surpreenderíamos se as crianças não soubessem qual é a orientação correta. Não é suficiente saber o que é a esquerda e a direita, o que é acima ou abaixo para saber qual é a orientação correta. É de grande ajuda que alguém

transmita esta informação aos aprendizes, seja verbalmente, seja lendo texto para eles, enquanto assinala com o dedo as palavras lidas.

No que tange a **relação objeto de conhecimento e habilidades**, de um modo geral, percebemos que as orientações sobre os objetos e habilidades descritas nos quadros não estão colocadas de modo claro e muitas vezes estão diluídas ao longo do texto. O fato das orientações didáticas estarem soltas ao longo do texto faz com que o leitor tenha um longo trabalho para encontrá-las. Além disso, dentro de um objetivo maior na alfabetização que é a construção do sistema alfabético, há vários outros objetos de conhecimento que não são especificados no quadro, como no caso da consciência fonológica (doravante CF), que veremos no exemplo 2.

Percebemos algumas falhas de ordem didática nos quadros. Por exemplo, em diversos momentos, quando colocamos os quadros lado a lado, percebemos que outros objetos de conhecimento se adequariam melhor às habilidades anunciadas, ao invés dos que estão lá propostos. Traremos alguns exemplos:

Exemplo 1

Eixo de Leitura	Objeto de Conhecimento	Habilidades
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 98-99).

No exemplo acima, podemos constatar uma falha **na relação objeto de conhecimento e habilidades**. O objeto de conhecimento no quadro acima é fluência de leitura, no entanto, para o estudante ter essa fluência é necessário que ele tenha a consolidação das relações letra-som, para conseguir fazer rapidamente a transposição da letra-som. Entendemos assim, que o objeto de ensino (objeto de conhecimento) é a correspondência letra-som, que vai permitir que o aluno leia com fluência, como objetivo final. Isso não está evidenciado no documento. Além disso, nos parece que a fluência leitora é uma habilidade, pois a fluência leitora é a capacidade do estudante ler rápido. O ler é uma ação, é uma habilidade a ser desenvolvida já que envolve a capacidade do aluno ler rápido, ou seja, é um objeto de aprendizagem. A leitura fluente é uma habilidade de ler rápido. Vejamos o exemplo 2 e também o 3:

Exemplo 2

Eixo de análise linguística	Objeto de Conhecimento	Algumas das Habilidades descritas no OBC2 e OBC3
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais. (EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 100-101).

Em diversas partes do quadro do eixo de análise linguística, o termo “Construção do sistema alfabético” aparece como objeto de conhecimento. Nos parece que com tal termo a BNCC está referindo aos princípios do sistema de escrita. Salientamos que a construção do sistema de escrita é um grande objetivo dentro do eixo da alfabetização que está dividido em objetivos menores, que uma vez apropriados, dariam conta de um objetivo maior que é a apropriação do SEA. Concebemos que no exemplo 2, um objeto de conhecimento que se adequaria melhor seria a Consciência Fonológica (CF) (que está dentro de um objetivo maior que é a apropriação do SEA), pois as habilidades descritas se referem a uma das sub-habilidades da consciência fonológica: a consciência de rimas e aliterações.

As habilidades de CF aparecem diluídas entre outras quando se refere à construção do sistema alfabético, mas não há uma menção explícita a ela como objeto de conhecimento a ser apropriado. A CF encontra-se dentro desse grande bloco da construção do sistema alfabético. Acreditamos que seria necessário especificar (e não deixar de forma implícita) para o professor a consciência fonológica e suas sub-habilidades como objetos de conhecimentos a serem apropriados e isso não fica claro nos quadros.

Pudemos inferir que um dos objetivos de ensino propostos pela BNCC nos quadros é a consciência fonológica, por meio de trechos como os do exemplo a seguir:

Exemplo 3

Eixo de análise linguística	Objeto de Conhecimento	Habilidades
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	<p>(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.</p> <p>(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.</p> <p>(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.</p> <p>(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.</p>

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum (2017, p. 99-101).

Destacamos que para todas essas habilidades citadas, o objeto de conhecimento é “Construção do sistema alfabético e da ortografia” (OBC3), isso se repete em outras partes dos quadros.

Habilidades descritas no OBC3
<p>(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.</p> <p>(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.</p> <p>(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.</p> <p>(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.</p> <p>(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.</p> <p>(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).</p>

(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.

(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 99-101).

Inferimos que estas habilidades estão se referindo de modo específico à sub-habilidade da CF referente à de rimas e aliterações). Além disso, concebemos que o que está descrito no OBC5 também é uma das sub-habilidades da CF: a consciência silábica.

Habilidades descritas no OBC5

(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.

(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 101).

A consciência silábica possibilita a segmentação da palavra em sílabas, introduz a que criança no que Ferreiro (2004) denomina de período de fonetização da escrita. O passo inicial da fonetização da escrita é a escrita silábica, nela a criança é capaz de recortar oralmente as palavras em sílabas, e já compreendendo que a escrita representa os sons das palavras, e que estes são representados por letras, a criança começa a escrever silabicamente (SOARES, 2018).

Morais (2012) aborda as variedades de habilidades da CF e destaca que:

Uma primeira fonte de variação é o tipo de operação cognitiva que fazemos sobre as partes das palavras: pronunciá-las, separando-as em voz alta; juntar partes que escutamos separadas; contar as partes das palavras; **comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros**; dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro etc. **Outra fonte de variedade é o fato de que os segmentos podem estar em diferentes posições nas palavras (no início, no meio e no final)**, assim como podem ser diferentes quanto ao tamanho, constituindo fonemas, sílabas, unidades intra-silábicas maiores que os fonemas, **rimas** formadas por mais de uma sílaba (MORAIS, 2012, p. 84, *grifo nosso*).

É fundamental que as atividades propostas em sala contemplem as sub-habilidades da consciência fonológica para oportunizar que os educandos desenvolvam sua capacidade metalinguística de pensar sobre os sons que formam as palavras. Consideramos que nos quadros da BNCC isso deveria estar mais claro, de modo que precisaria estar explicitado que para que os estudantes alcancem as habilidades propostas é fundamental que a CF seja um objetivo de ensino direto e esteja presente nas atividades de modo significativo e reflexivo. Estas nossas considerações se remetem aos quadros descritos no documento, mas queremos destacar que no

texto da BNCC é trazida à discussão sobre a consciência fonológica e consideramos isso um ponto muito positivo.

Entendemos que as habilidades de consciência fonológica “se desenvolvem durante a aprendizagem da leitura e da escrita e que a reflexão sobre a forma escrita das palavras é fundamental para o seu desenvolvimento” (MORAIS; LEITE, 2005, p. 75). Concordamos com Soares (2018, p. 188), quando ela afirma que é “[...] necessário que o ensino desenvolva concomitantemente a compreensão de escrita alfabética, a consciência fonológica e o conhecimento das letras”.

A habilidade de conhecimento de grafemas, segundo Godoy (2005), tem sido evidenciada por muitos autores como uma habilidade importante para a aprendizagem da escrita. Essa habilidade é condição para a aquisição da consciência fonêmica. A relação que observamos entre a consciência fonêmica e a aprendizagem da leitura pode ser o reflexo de habilidades ortográficas. Como consequência, o conhecimento de grafemas poderia ser o melhor fator preditivo dos desempenhos em leitura e em escrita, ao contrário do que vem sendo argumentado por muitos estudos. Nessa perspectiva, a necessidade de controlar os efeitos do conhecimento grafêmico nos estudos que relacionam consciência fonológica, leitura e escrita é importante (CASTLES; COLTHEART, 2004 apud GODOY, 2005).

A BNCC defende que

embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes **práticas letradas**, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, **é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura** – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), **o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica** (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o **conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos** (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p. 90, *grifo nosso*).

Através do recorte da BNCC acima, podemos perceber a evidência do objeto de conhecimento OBC1. O conhecimento das letras é, segundo Soares (2018, p. 209), um componente fundamental da compreensão do princípio alfabético. Além disso, “caracteriza o momento apenas inicial do desenvolvimento da criança em direção à compreensão da natureza das relações entre as letras e a língua escrita, ou seja, em direção à consciência fonêmica” (p. 209).

Nos quadros descritos no documento também encontramos habilidades referentes ao OBC1. Vejamos a seguir:

Habilidades descritas no OBC1
<p>(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.</p> <p>(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.</p> <p>(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.</p>

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 99-101).

No que tange ao código **(EF01LP10)**, consideramos, assim como Soares (2018, p. 213), que a relação entre consciência fonêmica e alfabetização se realiza fundamentalmente entre o conhecimento das letras e a identificação dos fonemas a que elas correspondem. Não basta conhecer as letras, assim como não basta reconhecer fonemas por meio de treino ou pela difícil manipulação dos sons mínimos das palavras. Na aprendizagem da escrita alfabética, são as letras que revelam os fonemas.

No código alfanumérico **(EF01LP04)**, encontramos o objetivo de ensino que trata das diferenças entre escrita e outros sinais gráficos (OBC1). Uma das propriedades do SEA trata que as letras não podem ser inventadas, que elas têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos, ou seja, será preciso o estudante distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. Podemos perceber que de um modo resumido essa propriedade do SEA aparece nesse código alfanumérico.

Entendemos que seria necessário aprofundar esta propriedade do SEA para facilitar a compreensão dos professores, pois não é só a questão da distinção das letras de outros sinais gráficos, mas também é preciso que o alfabetizando compreenda que as letras não podem ser inventadas e que elas têm um repertório finito. Quando o aprendiz se encontra na hipótese pré-silábica, ele “inventa” algumas letras e troca letras por números ou desenhos, é necessário um ensino explícito e sistemático para que ele compreenda esta propriedade do SEA. Portanto, são necessárias mais orientações para que o professor perceba que está se tratando de uma das propriedades do SEA e de que modo ele pode trabalhar em sala com este objetivo de ensino.

O recorte da BNCC supracitado (BRASIL, 2017, p. 90) também trata que a criança deve conhecer o alfabeto em seus vários formatos. Verificamos que esse objetivo de ensino está preconizado no OBC4, vejamos abaixo:

Habilidades descritas no OBC4

(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.

(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 101).

Destacamos que este objetivo de ensino está em consonância com umas das propriedades do SEA que citamos no capítulo cinco desta pesquisa, a que diz que “as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, *P, p*)”.

No entanto, apesar da acentuação está escrita como objeto de conhecimento no OBC4, ela não aparece nas habilidades a este objeto de conhecimento. Verificamos assim **problemas na relação objeto de conhecimento e habilidades**. As habilidades referentes ao OBC4 tratam do conhecimento do alfabeto, mas há uma ausência de se tratar sobre a acentuação. Retomemos umas das propriedades do SEA, onde é afirmado que “além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou som das letras ou sílabas”, acreditamos que, essa propriedade deveria estar evidenciada e aprofundada como objetivo de ensino. Ao lermos o OBC4, vemos o nome acentuação, mas se no quadro das habilidades não há referências a esse conteúdo, fica difícil nortear o que os professores devem trabalhar na acentuação como objetivo de ensino.

No código alfanumérico **(EF02LP04)** do OBC3, encontramos o objetivo de ensino que trata sobre a estrutura da sílaba, onde o estudante deve saber ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. Porém, não aparece a estrutura silábica completa, como apontada por Morais (2012), em uma das propriedades, onde está descrito que “as sílabas podem variar quando às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal”. No texto da BNCC, é trazida a discussão de como é muitas vezes erroneamente tratada a estrutura silábica do português do Brasil na alfabetização. Normalmente,

depois de apresentadas as vogais, as famílias silábicas são apresentadas sempre com sílabas simples consoante/vogal (CV). Esse processo de apresentação dura cerca de um ano letivo e as sílabas não CV (somente V; CCV; CVC; CCVC; CVV) somente são apresentadas ao final do ano. As sílabas deveriam ser apresentadas como o que são, isto é, grupos de fonemas pronunciados em uma só emissão de voz, organizados em torno de um núcleo vocálico obrigatório, mas com diversos arranjos consonantais/vocálicos em torno da vogal núcleo (BRASIL, 2017, p. 92-93).

Da forma como está colocado na BNCC fica explícito certo distanciamento de uma abordagem das sílabas nos moldes das práticas tradicionais de Alfabetização, nas quais eram apresentadas as famílias silábicas numa dada ordem, obedecendo, supostamente, o grau de complexidade das mesmas (primeiro as CV e V e só depois as outras configurações). É dito que as sílabas precisam ser apresentadas como são, com seus diversos arranjos. Essa posição parece sintonizar com os estudos atuais sobre o tema. Contudo, nos quadros vemos que até o segundo ano é proposto que se trabalhem estruturas silábicas mais simples. Apenas no código alfanumérico (EF03LP02), referente a uma das habilidades do terceiro ano e no código alfanumérico (EF04LP02), referente a uma das habilidades do quarto ano, é que encontramos a estrutura silábica mais complexa, faltando ainda a estrutura silábica CCVCC. Nos parece que a cobrança no primeiro e segundo anos é do aprendizado de estruturas silábicas na ordem mais simples. Já no terceiro e quarto anos, a cobrança é da estrutura silábica na ordem completa e mais complexa. Essa lógica de progressão apresentada nos quadros da BNCC se contradiz, portanto, com o que foi dito antes, no corpo do texto do documento.

No OBC2 (Onde está disposto sobre reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala e comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais), uma das habilidades descritas é reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala (EF01LP05). Essa habilidade se assemelha a uma das propriedades do SEA, onde é afirmado que “as letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem”. Acreditamos assim como Morais (2005, p. 42), que para o aluno se alfabetizar, é necessário que ele compreenda duas grandes questões conceituais sinalizadas por Ferreiro (1985), são elas:

- **O que a escrita representa/nota?** (O que se nota/registra no papel tem a ver com características físicas/funcionais dos objetos ou tem a ver com a sequência de sons que formam os nomes dos objetos?) e
- **Como a escrita cria representações/notações?** (Cada letra substitui o quê? o significado ou ideia da palavra como um todo? Partes que pronunciamos como as sílabas? segmentos sonoros menores que a sílaba?) (MORAIS, 2005, p. 42, *grifo do autor*).

Para responder a essas questões, o aprendiz vai ter que compreender as propriedades do sistema notacional com o qual está se defrontando. É importante refletirmos que a maioria dos detalhes descritos nas propriedades, apesar de óbvios, não são conscientes para os adultos letrados, e nunca envolvem só memorização. São questões conceituais. A complexidade dessa questão fica ainda mais evidente se percebermos que a compreensão (ou reconstrução) de outras

propriedades fundamentais para o domínio da lógica da notação alfabética precisa ser feito internamente pelo aprendiz, para que ele possa avançar em seu aprendizado do sistema (MORAIS, 2005, p. 42-43).

Morais (2012) sinaliza que para nos apropriarmos de qualquer sistema notacional, é necessário compreendermos e internalizarmos suas regras ou propriedades e aprendermos as suas convenções. Ao adotarmos uma perspectiva construtivista, podemos ajudar as crianças a reconstruírem, em suas mentes, as propriedades do SEA. É importante termos a clareza que tal processo não ocorre pela mera transmissão de informações pelo professor.

O autor comenta que a teoria da Psicogênese nos ensina que a apropriação do SEA não ocorre da noite para o dia, mas, sim, ocorre através de um percurso evolutivo de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera novos conhecimentos rumo à “hipótese alfabética”.

Na BNCC é colocada a construção do sistema alfabético como objeto de conhecimento, mas nas habilidades descritas várias propriedades do SEA não foram mencionadas. São elementos que não encontramos nos quadros. Entendemos que se estamos falando de construção do sistema de escrita alfabética, também estamos falando das propriedades deste sistema, portanto, todas as propriedades do SEA deveriam estar evidenciadas no documento. Refletimos, assim, sobre os conhecimentos que são priorizados e os que não são na BNCC. Vejamos abaixo as propriedades do SEA que não encontramos no quadros:

- A ordem das letras no interior da palavra não pode se mudado;
- Uma letra pode se repetir no interior da palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
- Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
- As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais pronunciadas;
- As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra ((LEAL, 2004; MORAIS, 2012; LEAL; MORAIS, 2013).

Nos preocupamos ao perceber a ausência destas cinco propriedades do SEA nos quadros da BNCC, pois são elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, que precisariam ser abordados e aprofundados para auxiliar os aprendizes na compreensão do nosso sistema de escrita. Entendemos que atividades que trabalhem a consciência fonêmica podem contemplar estas propriedades que faltaram, mas é preciso uma orientação didática para os professores nesse sentido e isso falta nos quadros. Salientamos que, apesar de encontrarmos algumas das propriedades do SEA no documento, a psicogênese não é mencionada, bem como as contribuições advindas dessa teoria.

7.4 Concepção de alfabetização presente na Base Nacional Comum Curricular: avanços e/ou recuos?

No presente tópico buscamos analisar qual a concepção de alfabetização presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respondendo assim, ao objetivo geral de nossa pesquisa. Em nossos estudos do texto da BNCC e de artigos relacionados ao nosso tema, buscamos compreender os avanços e/ou recuos relacionados aos novos estudos da área de alfabetização preconizados nela.

No capítulo quatro do nosso estudo trouxemos algumas pesquisas visando refletir sobre algumas das concepções que têm norteado o currículo de Língua Portuguesa em diferentes regiões brasileiras. Lima (2010) e Marinho (2008) constataram que visando romper com velhas tradições do ensino da língua materna, as orientações referenciam propostas renovadoras, porém, muitas vezes apresentam contradições, que trazem implicações nas suas orientações metodológicas ou não apresentam um aprofundamento e articulação em suas explicações. Podemos reafirmar o que estas autoras constataram em outras pesquisas, no que nós constatamos na BNCC no que tange ao processo de alfabetização. Nas propostas curriculares analisadas pelas pesquisadoras (LEAL; BRANDÃO; ALMEIDA; VIEIRA, 2013; MARINHO, 2008; LIMA, 2010; PEREIRA, 2015) foram constatados alguns avanços, por apresentarem alguns aspectos da concepção atual de alfabetização, porém, muitas vezes as propostas curriculares apresentaram contradições.

No transcorrer dos sub tópicos a seguir, buscamos responder o objetivo específico que trata sobre analisar se a concepção de alfabetização presente na BNCC está em sintonia com os estudos mais atuais da área de alfabetização. Há muitas lacunas e controvérsias presentes no documento. Por isso, no tópico 7.4.1 trazemos os aspectos que analisamos na BNCC que estão em sintonia com os novos estudos na área, já no tópico 7.4.2 discutimos o que não está em sintonia com os novos estudos na área de alfabetização.

7.4.1 Avanços identificados na Base Nacional Comum Curricular em relação ao processo de alfabetização

A BNCC destaca que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação docente deve objetivar a “alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras

habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017, p. 59).

Neste excerto e em algumas outras partes do documento, podemos verificar colocações a respeito do letramento. Consideramos ser um avanço que a BNCC mencione a apropriação do SEA e o letramento. No entanto, percebemos uma falta de aprofundamento no que tange ao letramento, isto está explicitado no tópico 7.4.2, onde discutimos os recuos identificados na BNCC.

Constatamos no documento aspectos da teoria construtivista, pois no transcorrer do mesmo há diversas menções a construção do conhecimento. Vejamos a seguir algumas das referências que a BNCC faz ao construtivismo:

Quadro III

Trechos que se referem ao construtivismo na BNCC

- ✚ Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à **construção intencional de processos educativos** que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas (p. 17).
- ✚ Nesse contexto, e ancorada nos mencionados princípios éticos, políticos e estéticos preconizados nas DCN, a BNCC adota dez competências gerais, que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, sobrepondo-se e interligando-se na **construção de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes e valores**, nos termos da LDB (p. 18).
- ✚ **A construção de novos conhecimentos** implica, por parte do educador, selecionar, organizar, refletir, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações (p. 35).
- ✚ A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, **em uma atitude ativa na construção de conhecimentos** (p. 53-54).
- ✚ Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo **os usos sociais da escrita e da matemática**, permite a **participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens**, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo

reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e valorização das diferenças (p. 54).

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017).

Através dos trechos acima, é possível perceber que o texto da BNCC dialoga com a abordagem construtivista em alguns de seus trechos. O documento preconiza um processo de ensino-aprendizagem que visa a construção do conhecimento sintonizado com o contexto dos aprendizes e o uso desse conhecimento para além da escola. No entanto, como explicitamos nos tópicos 7.3 e 7.4.2 há diversos elementos contraditórios presentes no documento, tais elementos trazem questionamentos sobre a verdadeira face da BNCC. Consideramos um avanço o texto da BNCC ter um caráter construtivista, mas seria necessário que isso estivesse mais evidenciado nos quadros de objetos e habilidades do documento.

Na área de Língua Portuguesa, o construtivismo nos faz perceber o quanto os estudantes devem ser valorizados como falantes da língua. Além disso, é fundamental que seja considerada a historicidade destes aprendizes, o contexto em que vivem e os conhecimentos prévios deles. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 26) afirmam que, “sendo a escrita uma maneira particular de transcrever a linguagem, tudo muda se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui um notável conhecimento de sua língua materna, ou se supomos que não possui”. Quando refletirmos sobre essas concepções no processo de ensino-aprendizagem, o ensino se torna muito mais significativo e motivador. Podemos constantemente fazer com que o alunado perceba a finalidade dos conteúdos aprendidos nas aulas. Desse modo, defendemos a importância do alfabetizar letrando para uma abordagem de ensino com caráter construtivista.

A perspectiva adotada na BNCC é a enunciativo-discursiva e consideramos isto um avanço, pois tal perspectiva está em consonância com o sócio interacionismo e com os estudos atuais na área de alfabetização. Esta perspectiva já tem sido adotada por outras propostas curriculares, como é o caso dos PCN. Os PCN reiteram que a finalidade do ensino da língua materna é priorizar a linguagem como objetivo de dimensão interacional e discursiva da língua. O documento define a língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social (BRASIL, 1997).

De acordo com a BNCC (2017, p. 67),

o componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-

discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

No que se refere a perspectiva enunciativo-discursiva, Bakhtin (1992) comenta que o valor de qualquer enunciado não é determinado pela língua como sistema puramente linguístico, mas pelas variadas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com sujeitos falantes ou com outros enunciados. Segundo o autor, todo enunciado é um diálogo e faz parte de um enunciado ininterrupto. Desse modo, a linguagem é um fenômeno social, tornando-se inseparável do fluxo da comunicação verbal. A enunciação é sempre de natureza social.

Essa perspectiva concebe à linguagem com um caráter social e focaliza a alfabetização para os aspectos enunciativo-discursivos. Nessa perspectiva, os sujeitos se constituem a medida que interagem uns com os outros. Acreditamos que é preciso favorecer a língua como espaço de interação no ambiente escolar e fora dele, para tanto, é fundamental o trabalho com os gêneros.

Marcuschi (2002), ancorado nos conceitos bakhtinianos, afirma que a comunicação verbal é subordinada a algum gênero textual, entendido como forma verbal de ação social relativamente estável realizada em textos situados nas mais diferentes esferas da atividade humana. Os gêneros caracterizam-se enquanto atividades sócio discursivas e “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (p. 25).

Na BNCC encontramos os termos “multiletramentos” (p. 54), “multimodais” (p. 64) e semioses (p. 67), que são termos próprios do sócio interacionismo. Nesse sentido, percebemos uma sintonia da BNCC com os novos estudos na área. No entanto, acreditamos que seria necessário um maior aprofundamento desses termos para melhor entendimento do leitor. É provável que nem todos os leitores saibam os significados desses e de outros termos descritos no documento, por isso, é importante algumas definições de termos e maior aprofundamento para um melhor aproveitamento do que o documento está orientando para a prática docente.

Um outro avanço que pontuamos na BNCC, diz respeito ao tratamento que ela dar a CF. Sabemos a importância do trabalho com a CF para auxiliar os educadores e educandos no processo de ensino-aprendizagem na alfabetização.

Há uma discussão entre os pesquisadores sobre a consciência fonológica na BNCC. Alguns autores destacam que o que está posto na BNCC é o método fônico. Apesar de concordamos com diversos aspectos colocados por Bortolanza, Goulart e Cabral (2018), no artigo intitulado “Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios”, consideramos um equívoco quando eles destacam que o método fônico está presente na BNCC. No texto da BNCC encontramos considerações sobre a CF e nas habilidades descritas nos quadros encontramos a consciência silábica e a consciência de rimas e aliterações, como vimos no tópico 7.3 do nosso estudo. Se o que estivesse subjacente no documento fosse o método fônico, essas habilidades da CF não teriam sido contempladas. Reforçamos apenas que, ao contemplar a Consciência Fonológica, como foi dito anteriormente, julgamos ser necessário uma explicitação maior no documento das sub-habilidades, pois estas se encontram diluídas na coluna das habilidades.


Não consideramos que dentro da proposta da BNCC está preconizado o método fônico. Na apropriação do SEA, a relação letra-som tem que acontecer, pois a criança não se alfabetiza sem o aprendizado sobre as relações letra-som. Um dos princípios do SEA, sistematizados por Moraes (2012) e Leal (2004), fala que os estudantes precisam compreender que cada letra tem um valor sonoro fixo, isso é justamente o aprendizado da relação letra-som. Portanto, quando na BNCC se fala em relação letra-som acreditamos que a mesma não está se referindo ao método fônico.

7.4.2 Recuos encontrados na BNCC em relação aos novos estudos na área de alfabetização

Refletindo sobre o uso e função social da língua, nos debruçamos a estudar sobre o tratamento que a BNCC dá ao letramento. A seguir trazemos um quadro com os trechos da BNCC que mencionam o letramento para melhor analisarmos o que está subjacente a esse termo no documento. Também encontramos na BNCC o letramento matemático, letramento digital, entre outros, mas focaremos o nosso olhar para o uso e função social da língua materna.

Quadro IV

Trechos que se referem ao letramento na BNCC

-  Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de

outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (p. 59).

- ✚ Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (p. 67-68).
- ✚ [...] no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (p. 89).
- ✚ Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas (p. 89).

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017).

Apesar de considerarmos um avanço que se mencione letramento na BNCC, concebemos que é pouco aprofundado. O termo letramento não é conceituado e nem são colocadas estratégias que o professor pode utilizar em sala para o ensino da alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando. No trecho da BNCC que fala sobre “O processo de alfabetização” não é mencionado o letramento. É contraditório que se mencione o letramento em outras partes do documento, mas justamente na parte que fala do processo de alfabetização ele não seja mencionado. A falta de aprofundamento do letramento e de demais termos que destacamos neste sub tópico é um recuo que encontramos na BNCC.

Impressionou-nos verificar que após o último trecho citado no Quadro IV, o termo letramento só aparece na página 141, já em uma das habilidades que se refere ao Ensino Fundamental Anos Finais. Por que o termo letramento não aparece em habilidades do primeiro e segundo ano? Por que o termo não foi aprofundado e considerado no tópico “Processo de alfabetização”? Essas indagações nos remetem a refletir que a BNCC se aproxima dos estudos atuais por mencionar o letramento e a consciência fonológica, como visto no sub-tópico anterior, mas há muitas discussões que permeiam os novos estudos da área de alfabetização que não foram contempladas no documento, representando assim diversas lacunas. Nas últimas décadas muito se avançou nos estudos sobre letramento, sobretudo com os estudos da pesquisadora Magda Soares, que demonstram a importância dos estudantes serem alfabetizados e letrados. Nos parece que a BNCC ignorou estes estudos, mencionando o letramento apenas de modo superficial. Além disso, nos parece que a BNCC defende a ideia de que primeiro é para alfabetizar e só depois letrar.

Bortolanza, Goulart e Cabral (2018) também discutem o fato da falta de aprofundamento no tratamento que a BNCC dá ao letramento. Os autores discorrem que no documento não há evidência à expressão ou à conceitualização do letramento.

Corroboramos com Zen (2018, p. 213) que “o texto do documento descola a reflexão do sistema de escrita das práticas sociais de leitura e escrita, reduzindo a alfabetização à capacidade de identificar a estrutura sonora das palavras para compreender a mecânica da escrita alfabética”.

Defendemos como Magda Soares que

[...] em sua dimensão pedagógica, isto é, em sua prática em contextos de ensino, a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser reconhecida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza **real** dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado de **alfabetizar letrando** (SOARES, 2018, p. 35, *grifo do autor*).

Morais (2003) enfatiza que, se quisermos alfabetizar nessa perspectiva do letramento, deveremos proporcionar, sistematicamente, a apropriação da notação da escrita e do seu uso social real pelas crianças, a fim de garantir que elas se tornem autonomamente letradas, exercitando a capacidade de ler e escrever textos com as características e finalidades que as pessoas letradas utilizam em nossa sociedade.

Nos eixos leitura e escrita da BNCC (1º e 2º anos) percebemos que é pouco explorada a articulação entre alfabetização e letramento. O fato dos gêneros estarem presentes nos quadros do documento é um indicativo dessa associação, no entanto, consideramos que deveria ter sido muito mais aprofundada para alcançar os objetivos que esperamos para os alfabetizandos. A seguir trazemos um exemplo do que a BNCC preconiza no eixo leitura que demonstra um pouco dessa associação:

Exemplo 1

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

Esse é o único trecho dos quadros dos eixos leitura e escrita que expressa claramente sobre identificar a função social dos textos. Esse termo só é mencionado novamente em duas

das habilidades que se referem ao terceiro ano (p. 117). Verificamos que nos quadros referentes ao 1º e 2º ano há um foco maior na alfabetização, já os quadros referentes ao 3º ano tem um foco maior na produção de textos e uma aproximação de aspectos referentes ao letramento. Só no terceiro ano é para envolver o letramento? Acreditamos que desde o 1º ano o letramento deve estar envolvido no processo de alfabetização. Nos quadros referentes ao 3º ano, percebemos um foco maior nos aspectos linguísticos e pouco é mencionado sobre o sentido da leitura e escrita. Desse modo, podemos ressaltar que os quadros da BNCC do 1º ao 3º ano, aprofundam pouco sobre o sentido da leitura e escrita, o foco maior é na alfabetização e nos aspectos linguísticos.

Podemos assim constatar, que há alguma aproximação entre a alfabetização e o letramento, mas acreditamos que esta ocorre de modo superficial e em algumas situações de forma distorcida do que é preconizado nos estudos da área.

No OBC7 (Quadro II), está disposto algumas orientações para o trabalho com os gêneros textuais. Quando retomamos o significado de letramento, podemos perceber o quanto é importante que os professores alfabetizadores utilizem os gêneros em suas aulas para que os alunos compreendam o uso e função social da língua. Marcushi (2002, p. 29) comenta que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

O trabalho com os gêneros textuais em sala tem o propósito de fazer com que os alunos se aproximem do contexto real do uso da língua. Marcuschi (2008, p. 173) reflete que “a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana”.

É fundamental que os educadores tenham sempre objetivos claros para os gêneros que vão ser trabalhos em sala. Além de trabalhar a linguagem escrita e oral, propondo também produções de textos que auxiliem os aprendizes na apropriação do conhecimento e uso dos gêneros textuais no contexto social. Segundo Schneuwly e Dolz (2004) os gêneros textuais são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais.

De acordo com Leal, Guimarães e Silva (2001, p. 3, *grifo nosso*) “é papel da escola promover situações que favoreçam aos alunos o reconhecimento dos gêneros textuais, de modo que aprendam a **produzi-los** e conseqüentemente saibam utilizá-los no seu dia a dia, em contextos específicos”. As autoras também sinalizam que “o trabalho com gêneros exige bem mais conhecimentos do professor, porém é reconhecida a importância de propiciar aos alunos

o contato com eles, dando, assim, instrumentos para que possam enfrentar situações diversas de comunicação com sucesso” (p. 3).

No OBC7, vemos diversos gêneros que devem ser abordados como objetivos de ensino e objetos de aprendizagem, porém, queremos destacar que está sendo utilizada a palavra “reproduzir”, nos parece que é reproduzir esse gênero da maneira que for apresentado, como uma cópia. Verificamos assim o **uso de expressões/conceitos empregados sem um esclarecimento ou até de forma equivocada**. Além disso, no OBC1 está disposto que é para a criança recitar o alfabeto na ordem das letras. Essas duas questões já tinham sido superadas pelos novos estudos na área de alfabetização. Para que o aprendiz avance no aprendizado sobre os gêneros, ele precisa aprender o funcionamento do gênero e então produzir e criar, não reproduzir/copiar.

Gasparin (2018), sintetiza que desde a contextualização que a BNCC traz sobre os gêneros textuais, já é demonstrada uma preocupação com a “identificação” dos gêneros, o que demonstra uma ênfase em reconhecer o aspecto formal do que propriamente a função dos gêneros. Concebemos, assim como a autora, que não basta apenas reconhecer o gênero textual para reproduzir textos semelhantes, é preciso que o aprendiz compreenda onde os textos circulam, qual é a finalidade deles e para quem se direcionam. É preciso que os gêneros sejam estudados em termos de funcionalidade e não apenas de reconhecimento. Afinal, os gêneros discursivos compõem as diversas situações sociais das quais participamos a todo momento.

Entendemos que os gêneros indicados no OBC7 são gêneros simples e que tem poucos aspectos da textualidade que os alunos precisam desenvolver. Não são textos que favorecem os elementos da textualidade, pois são textos curtos.

Um dos problemas apontados por Morales (2018) com respeito a BNCC é a restrição dos gêneros textuais. O autor comenta que a BNCC limita a ação docente, pois além de definir os conteúdos, também define os gêneros textuais que devem ser ensinados em cada ano. No segundo ano, constam tirinha e quadrinhos, no terceiro ano, estão definidos gráficos e tabelas, no sexto ano, carta, *e-mails*, *post*, notícia, etc.

Concordamos com as afirmações de Soares (1999), no que tange aos objetivos de ensino da Língua Portuguesa nas escolas:

1. Promover práticas de oralidade e escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita.
2. Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:
 - motivação e objetivo para ler textos de diferentes tipos e gêneros com diferentes funções;

- motivação e objetivo para **produzir textos de diferentes tipos e gêneros**, para diferentes interlocutores, em diferentes situações de produção.
3. **Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções**, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto, enfim, as condições de produção do texto oral ou escrito.
 4. Criar situações em que os alunos tenham oportunidade de **refletir** sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma **contextualizada**, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na **construção** do texto e de seu sentido.
 5. Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de **letramento** que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos (SOARES, 1999, p. 4-5, *grifo nosso*).

Através desta citação podemos observar alguns dos objetivos de ensino preconizados na concepção atual de alfabetização e destacamos o tópico que sinaliza que os estudantes devem desenvolver as habilidades de produzir diferentes gêneros e com diferentes funções, isso se contrapõe ao que está disposto na BNCC, quando é disposto sobre reproduzir gêneros. Concebemos que os alunos devem ter autonomia para produzir os seus textos de diferentes tipos e gêneros.

Visando que os aprendizes dominem diferentes gêneros, é fundamental que o professor construa caminhos com seus alunos, com o objetivo de levá-los a aprender e fazer uso dos gêneros trabalhados. A escola é um local propício para tornar autênticas as situações de produção e recepção de textos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

No OBC9 e OBC10, verificamos o gênero poesia sendo evidenciado como objetivo de ensino e destacamos a importância disso para o trabalho pedagógico na alfabetização. Muitas vezes a poesia não está presente na sala de aula como deveria. De acordo com Freire (1996), a leitura de poesias no ambiente escolar potencializa uma prática pedagógica que é capaz de desenvolver o intelectual, a criatividade e a imaginação.

Uma pedagogia da leitura que objetiva a transformação do leitor e, através deste, da sociedade, não se restringe a descrição da estrutura dos textos. Uma pedagogia da leitura, propõe, ensina e encaminha os aprendizes na descoberta da função exercida pelos textos num sistema educacional, social e político (ZILBERMAN; SILVA, 2005, p. 115). Desse modo, é um trabalho pedagógico mais profundo do que está explicitado no OBC10. No código alfanumérico (**EF02LP29**) está disposto que uma das habilidades que os educandos devem ter é “observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais”. Através das leituras que fizemos sobre o trabalho com o gênero textual poesia, percebemos, que está bem reduzido o que explicitado na BNCC sobre este gênero. Este gênero

exige um trabalho profundo que vai além de observar o formato do texto na página e as ilustrações, é um gênero que possibilita profunda sensibilidade e contribui para a formação humana.

No que tange a CF, apontamos no sub-tópico anterior que é um avanço a BNCC considerá-la, no entanto, acreditamos que ela deveria ter sido também mais aprofundada, especialmente no que toca a como o professor deve trabalhar com a CF como objetivo de ensino. No tópico 7.3 apontamos que algumas das sub-habilidades da CF estão postas nos quadros, mas no Objeto de Conhecimento, está escrito “Construção do sistema alfabético e de escrita”, ao invés de CF. Essa é umas limitações que encontramos na BNCC, pois não fica claro para o leitor que a CF é um dos objetivos de ensino. No texto do documento isso está claro, mas nos quadros com as habilidades ficou confuso.

Destacamos ainda outro recuo que encontramos na BNCC, que é a ausência de qualquer colocação a respeito da Psicogênese da língua escrita. O documento tende a uma concepção de alfabetização que está em sintonia com os novos estudos da área, mesmo apresentando algumas lacunas e confusões metodológicas, no entanto, deixa de mencionar os estudos da Psicogênese que tanto contribuíram para a compreensão dos professores alfabetizadores sobre os processos que envolvem a apropriação do SEA no processo de ensino-aprendizagem na alfabetização. Apesar de não ter no documento referências à psicogênese, aparece no documento alguns elementos da teoria, algumas das propriedades do SEA chegam a ser mencionadas como foco do trabalho, como vimos no tópico 7.3. Consideramos muito pouco essa menção das propriedades do SEA como reconhecimento de todo processo evolutivo das crianças e das suas apropriações.

Corroboramos com Zen (2018), que

um dos argumentos que justifica a concepção de alfabetização assumida pela BNCC está ancorado na ideia de que o construtivismo, baseado na teoria psicogenética de construção da leitura e escrita, seria o principal responsável pelos baixos índices de alfabetização nas últimas décadas, no cenário brasileiro. Por este motivo, o texto da BNCC não faz qualquer referência à teoria psicogenética. As palavras hipótese, nível e/ou conceitualização, geralmente utilizadas para descrever o processo de apropriação da escrita, não são citadas ao longo da sessão que trata do ensino da Língua Portuguesa, reafirmando dessa forma uma concepção que reduz o processo de alfabetização à transcodificação linguística. Desta forma, a BNCC não desconsidera apenas as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita, de autoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil pela primeira vez em 1985. A BNCC desconsidera também o fato de que a teoria psicogenética deixou de ser uma discussão do campo das ideias e passou a ser o modo pelo qual os professores alfabetizadores desse país compreendem o que pensam seus alunos sobre a escrita. **Desconsiderar a teoria psicogenética num documento curricular que pretende fundamentar as propostas pedagógicas de todo o país**

não é negar apenas o que os alunos pensam sobre a escrita, mas é negar principalmente o que sabem os professores (ZEN, 2018, p. 220-221, *grifo nosso*).

Numa mudança de paradigma, a teoria psicogenética reviu todas as concepções sobre as quais se apoiava a didática da alfabetização, questionando radicalmente as práticas de ensino da leitura e escrita. Várias foram as implicações pedagógicas oriundas dessa teoria. Pudemos, por exemplo, ratificar que os métodos tradicionais de alfabetização tinham uma visão errônea sobre a atividade do aprendiz, pois descobrimos que a escrita não é um código e que “não é da noite para o dia, recebendo informações prontas, transmitidas pelo adulto, que, de forma mágica ou instantânea, as crianças passam a usar as letras que não memorizaram” (GALVÃO; LEAL, 2005; MORAIS, 2012).

É um equívoco atribuir a psicogênese “a culpa” pelo baixo índice de aprendizagem na alfabetização. Deixar de mencionar esta teoria na BNCC não ajudará a melhorar estes índices, é exatamente o contrário. Nos preocupa perceber que a teoria psicogenética não foi levada em consideração no documento, o letramento é pouco aprofundado, e a consciência fonológica apesar de ser melhor mencionada no texto, está colocada de modo confuso nos quadros da BNCC. Consideramos que são recuos deste novo documento orientador dos currículos em relação aos novos estudos da área de alfabetização.

Apesar do discurso da BNCC convergir para os estudos atuais da área de alfabetização, percebemos diversos aspectos contraditórios a eles. Ao analisarmos minuciosamente o texto, os objetivos de ensino e objetos de aprendizagem do documento, percebemos que essa aproximação com os novos estudos não se efetua. Percebemos que os quadros da BNCC preconizam um trabalho no ensino da Língua Portuguesa centrado nos aspectos linguísticos, afastando-se em muitos trechos do sentido da leitura e escrita, não fazendo uma articulação entre alfabetização e letramento.

Segundo Gasparin (2018, p. 29), a proposta da

base nacional é ineficaz, pois, apesar de apresentar muitos aspectos positivos, evidencia, em diversas prescrições, incoerências que, conseqüentemente, suscitam dúvidas. Isso é resultado da fragmentação observada entre teoria e prática, que deveriam dialogar, correlacionarem-se. Contudo, critica-se justamente que essa última versão do documento foi decidida “a portas fechadas”, silenciando a opinião dos profissionais que deveriam encabeçar o processo: os professores. Conseqüentemente, os conhecimentos teóricos subjacentes demonstram um retrocesso diante dos avanços da Linguística Aplicada no Brasil, uma vez que o enfoque ainda é voltado para a identificação de termos, sugerindo um ensino em moldes tradicionais.

Mortatti (2015), já havia constatado essas contradições em relação ao processo de alfabetização na primeira versão da BNCC (2015), onde por um lado o documento revelava apropriações da teoria construtivista; por outro lado, revelava a tradição pedagógica. Verificamos que essas contradições continuam permeando o documento na versão final.

Morales (2018) comenta que através das habilidades de identificação e classificação propostas no quadro da BNCC, o texto aparece apenas como um pretexto e isso é uma das contradições do documento. Inicialmente, a área de Língua Portuguesa se mostra ancorada na concepção de língua como espaço de interação, e na concepção de língua como sistema mutável e heterogêneo. Nada obstante, muitos dos objetos de conhecimento e muitas habilidades sinalizam uma concepção estruturalista da língua, visto que enfatizam o ensino de conteúdos gramaticais, a aprendizagem da nomenclatura e a norma padrão da língua.

A concepção de alfabetização que encontramos na Base Nacional Comum Curricular é a concepção da língua como código. Isso representa um sério retrocesso em relação a tantos avanços nas pesquisas relacionadas à concepção de linguagem, conforme apresentamos no capítulo quatro e cinco da presente pesquisa. O documento dispõe que:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. **Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar”** os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p. 89-90, *grifo nosso*).

Nas entrelinhas da palavra “mecânica” está explícita uma concepção de língua que envolve memorização e treinamento. Além disso, o trecho citado demonstra que na perspectiva do documento, alguém alfabetizado, é alguém que sabe codificar e decodificar⁶. Em nossa concepção, há uma perspectiva tradicional latente no texto da BNCC. Esse é um dos trechos que marca a tradição pedagógica subjacente no documento. Acreditamos que a apropriação do SEA não é uma aprendizagem mecânica, mas é um processo de construção de um conjunto de propriedades que os estudantes têm que refletir no processo de alfabetização. Nos parece que o

⁶ A BNCC define as habilidades de alfabetização como sendo capacidades de (de)codificação, ver Brasil (2017, p. 93).

documento defende uma concepção de que basta o aluno saber a relação letra-som para se alfabetizar, mas é o processo de alfabetização vai muito além disso. Objetivamos que as aulas de Língua Portuguesa proporcionem um aprendizado da língua que tornem o sujeito alfabetizado e letrado, e não apenas que ele aprenda a decodificar e codificar.

Há diversas expressões no documento que sinalizam uma perspectiva tradicional, por menções a cópia, reprodução, decodificação, codificação, mecânica da escrita/leitura, além de outras expressões. Apesar do documento defender a perspectiva enunciativo-discursiva, constatamos diversas contradições que sinalizam qual é realmente a concepção de alfabetização defendida no documento. O documento causa tensões por defender expressamente uma concepção atual que é a enunciativo-discursiva, mas ter diversos aspectos da pedagogia tradicional, a exemplo da cópia/reprodução. Corroboramos com Ferreiro e Teberosky (1999) que:

Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). **Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo** (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 32, *grifo nosso*).

Na perspectiva defendida pela teoria da psicogênese e que nós também defendemos, o estudante tem um papel ativo na construção de seu conhecimento. Na sala de aula, o aprendiz tem contato com os objetos de conhecimentos através da mediação do professor. Ancorados nessa premissa, percebemos que o trabalho pedagógico defendido pela concepção atual de alfabetização visa tornar o sujeito intelectualmente ativo, portanto, não há espaço para cópia, reprodução e treino, mas sim, para o estímulo a reflexão e autonomia do estudante.

A concepção da língua como código e as habilidades referentes a cópia/reprodução expressas na BNCC é uma volta aos métodos tradicionais. Morais (2005) comenta, que independente dos métodos de alfabetização serem os sintéticos ou analíticos, eles sempre adotaram a concepção de escrita alfabética como código. Sempre viram a tarefa do estudante como restrita a memorizar informações dadas prontas pelo professor. Cabia então ao aluno copiar para então memorizar.

Concebemos que a expressão “mecânica da escrita/leitura” expressa na BNCC soa como algo transmissivo, algo pronto. Acreditamos, assim como Magda Soares (2003), que o termo mais apropriado é tecnologia da escrita, pois implica em o aprendiz mobilizar muito mais conhecimentos para aprender a ler e escrever. Nos parece que o documento compreende a

alfabetização como simples atos de decodificar e codificar. A concepção da língua como código visa um treino, memorização, sem estímulo a reflexão.

Morais (2005), destaca que mormente são utilizadas três expressões para referir-se ao sistema alfabético, à leitura e à escrita dos aprendizes, são elas: código, decodificar e codificar. Essas expressões parecem ter se cristalizado ao longo do tempo. Segundo o autor, apesar de muitos já terem incorporado a ideia de que a alfabetização vai além de decodificar e codificar, o uso dessas três expressões continua recorrente. No entanto, é preciso revisar essas expressões, pois elas contêm equívocos na forma como concebem a escrita alfabética e no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Moraes (2005, p. 37-38), para aprender o Sistema de Escrita Alfabética,

o sujeito tem que reelaborar, em sua mente, uma série de decisões que a humanidade tomou, ao criar esse tipo de notação. Tais decisões envolvem conhecimentos que nós, adultos já “superalfabetizados”, dominamos de forma não-consciente, o que nos leva a julgar que são noções ou informações “já dadas”, das quais qualquer principiante já disporia, bastando memorizar os nomes e os traçados das letras junto aos sons a que elas se referem. Isto é, concebemos, erroneamente, que a tarefa do aprendiz consistiria em “dominar um código” e subestimamos a fascinante empreitada cognitiva que ele terá que assumir.

Defendemos que, para alfabetizar letrando, é preciso reconhecer que a escrita alfabética é em si um objeto de conhecimento: um sistema notacional. Desse modo, buscamos abandonar o emprego das palavras “código”, “codificar” e “decodificar”. É necessário auxiliar os nossos alunos, dia após dia, a refletir conscientemente sobre as palavras, para que venham a compreender o SEA e suas convenções (MORAIS, 2005, p. 45).

Salientamos que a alfabetização não é restrita a apropriação da tecnologia da escrita, como também não é restrita ao decodificar e codificar como afirma a BNCC. Esses dois processos são simultâneos e devem ser articulados para que o trabalho pedagógico seja amplamente desenvolvido no processo de alfabetização e de suas dimensões.

Nos termos de Zen (2018), na BNCC a escrita é concebida como uma técnica meramente instrumental, que torna visível o audível. Nessa perspectiva, segundo a autora, a alfabetização corresponde, portanto, apenas ao que Soares (2018) denomina de domínio da faceta linguística. No entanto, sabemos que é preciso a articulação entre as três facetas linguística, interativa e sociocultural.

A escrita concebida como um código, tal qual está proposto na BNCC, retira das crianças, jovens e adultos brasileiros o direito de apropriar-se das culturas do escrito, compreendidas como produção de linguagem pelos sujeitos. A escrita não

se reduz a mera transcrição fonética, ela não é um sistema abstrato de formas linguísticas, mas uma forma de ser e estar nesse mundo, são marcas linguística de alto valor agregado com as quais se estabelece **diversos usos sociais, diversas relações de poder**, de imaginar e sonhar. Para Ferreiro (2001), a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. A escrita é, portanto, um objeto conceitual construído socialmente, sobre o qual os sujeitos pensam, desenvolvem ideias e refletem. Um objeto com propriedades específicas que dá suporte para variadas ações e intercâmbios sociais. **Para formar sujeitos capazes de participar das diversas práticas sociais de leitura e escrita, é preciso pensar na reflexão sobre o sistema de escrita articulada aos diversos propósitos sociais** (ZEN, 2018, p. 217, *grifo nosso*).

A BNCC visa uma alfabetização que envolve o decodificar e codificar, não incluindo a ampliação do letramento. Talvez essa seja uma das causas do processo de alfabetização ter sido reduzido para dois anos, deixando de lado as práticas de leitura e escrita tão importantes na inserção dos educandos na cultura da escrita. Acreditamos que é preciso resistir a esse retrocesso da BNCC. É fundamental que os professores alfabetizadores visem o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando e não apenas de uma mera decodificação e codificação da língua que não tem um real sentido para os estudantes. Percebemos que questões antigas estão ressurgindo e é preciso que os professores tenham objetivos claros para o ensino, para que possam traçar metas, visando a apropriação do SEA dos estudantes e o aprendizado do uso e função social da língua.

Salientamos ainda, que a BNCC assume uma concepção de currículo tradicional. Consideramos que são retrocessos em relação aos estudos do campo do currículo. Nos parece que a proposta da BNCC é que os conhecimentos sejam absorvidos apenas como conteúdos, sem levar em consideração as finalidades destes conteúdos no contexto social. A proposta para o Ensino Fundamental defendida pela BNCC assume uma lógica fortemente conteudista. O currículo envolve uma construção coletiva, onde é defendido o que ensinar e como ensinar, esta construção tem subjacente um viés político e cultural; o currículo não é apenas um documento prescrito, mas é a vivência dentro da comunidade, é o currículo vivido nos interiores das escolas.

Por que a BNCC desvaloriza os estudos sobre a psicogênese e sobre o letramento? Sabemos que estes estudos potencializam os estudantes para atuarem na sociedade como sujeitos críticos e reflexivos; nos preocupa perceber que tais estudos foram deixados de lado no documento. É preocupante constatar que estudos que contribuíram para a concepção atual de alfabetização no Brasil, amplamente discutidos nas últimas décadas, foram mencionados apenas superficialmente no documento ou mesmo não apareceram. Do modo como os

conteúdos foram selecionados na BNCC, percebe-se uma lógica mercantilizadora e marcas das iniciativas de instituições privadas que estiveram envolvidas na elaboração do documento.

Outro recuo que destacamos na BNCC é a redução do ciclo de alfabetização de três para dois anos. Segundo o documento, “[...] no eixo análise linguística/semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua [...]” (p. 89).

Nós entendemos que seria melhor se o ciclo de alfabetização continuasse durando três anos, tendo por base uma concepção de alfabetização que ultrapassa o estudante somente chegar ao nível alfabético. Entendemos que a alfabetização inclui as práticas de leitura e escrita, justamente por isso, dois anos não são suficientes para contemplar as diferentes dimensões no processo de alfabetização. Nós defendemos uma ideia de um processo de alfabetização com um conceito mais amplo, entendemos a alfabetização de uma forma não restrita.

O que está proposto na BNCC sobre a redução do ciclo se contrapõe ao PNAIC e também as DCN, onde está descrito que:

O foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2013, p. 38).

Destacamos ainda, que quando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi construído, muitos pesquisadores que não participaram diretamente da elaboração do material fizeram críticas pelo processo de alfabetização durar três anos. Esses pesquisadores e especialistas diziam que, do modo como estava colocado, era como que fosse um atestado de que as crianças das escolas públicas não teriam condições de se alfabetizar em um tempo menor. No entanto, o que os pesquisadores do Pacto conceberam e, que nós concordamos, é a ideia de que ao final do primeiro ano, as crianças já podem chegar ao nível alfabético, mas o segundo e o terceiro ano são fundamentais para que elas explorem mais as diferentes dimensões que compõem o processo de alfabetização, entre elas, a consolidação de seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Em nossa concepção, as propostas das DCN e do PNAIC são muito mais inovadoras e sintonizadas com os estudos atuais de alfabetização do que a BNCC.

De acordo com o que está descrito no PNAIC (2012), a razão da ampliação do período de alfabetização para três anos, sem retenção, visa a possibilidade de o ensino propiciar a apropriação da escrita e da leitura, baseado nos princípios de continuidade e do

aprofundamento. Mas, é ressaltado que é preciso garantir os direitos⁷ de aprendizagem necessários a cada ano. A complexidade da aprendizagem da escrita é uma das razões para a delimitação de um período de tempo maior que um ano para que a consolidação da alfabetização ocorra.

A pesquisadora Zen (2018) também não concorda com a redução do ciclo e salienta que aqueles que não conseguirem aprender em dois anos engordarão os índices de fracasso escolar do país.

Um dos objetivos para a implementação da BNCC foi a preocupação com o fracasso escolar, contudo, provavelmente esse fracasso será reforçado com a redução do ciclo. Atualmente, encontramos nas turmas de terceiro ano muitos alunos repetentes. Em diversas escolas públicas, nas turmas do terceiro ano, a metade dos alunos são repetentes. Se em três anos eles não estão conseguindo aprender, como conseguirão em dois anos? A mudança necessária não seria a redução do ciclo, mas diversas outras políticas públicas de alfabetização, como melhor formação continuada dos professores, reforço para os estudantes com dificuldades de aprendizagem no contra-turno, entre muitas outras. É fundamental que se tenha uma reflexão na construção dos currículos municipais sobre a concepção atual de alfabetização, para que sejam construídos currículos que tenham uma visão ampla da alfabetização e suas dimensões.

⁷ Os direitos de aprendizagem estão descritos no Caderno do Pacto, ver Brasil (2012, p. 29-35).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa oportunizou profundas reflexões sobre o currículo, processos de ensino-aprendizagem e sobre a Base Nacional Comum Curricular. Aprimoramos nossa compreensão de algumas das principais vertentes teóricas acerca de currículo (teoria tradicional, crítica e pós-crítica) e sobre o currículo oculto. Entendemos que o campo do currículo não é um campo neutro e que ele tem, na verdade, um caráter político, ideológico e filosófico. Após os estudos sobre as teorias, pudemos compreender as relações de poder que envolvem o currículo e que ele tem uma história vinculada a organizações da sociedade e da educação.

Discutimos sobre as mudanças no ensino da alfabetização, na intenção de refletir acerca das mudanças nos objetivos de ensino e como estas se materializam nos documentos oficiais. Essas mudanças foram impulsionadas pelo progresso científico-acadêmico na área de alfabetização; mudanças nas práticas sociais; no desenvolvimento tecnológico; e mudanças pedagógicas. Desse modo, foi possível discutir a respeito das contribuições oriundas de diferentes estudos, que trouxeram melhor compreensão para o redimensionamento dos processos de ensino-aprendizagem na referida área.

Foi o foco central deste trabalho proceder uma análise da concepção de alfabetização presente na Base Nacional Comum Curricular. Para responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos, realizamos uma pesquisa documental e, como aporte metodológico adotamos a análise de conteúdo, onde categorizamos os objetivos de ensino e objetos de aprendizagem relacionados à apropriação do SEA preconizados na BNCC. Após a categorização, analisamos a concepção de ensino da alfabetização subjacente a estes objetivos e objetos.

No que tange aos objetivos de ensino e objetos de aprendizagem percebemos que as habilidades descritas nos quadros do documento são indicativas também de objetivos de ensino. As análises nos permitiram encontrar algumas lacunas e dificuldades de compreensão do texto da BNCC. Estas se referem basicamente à visualização do conteúdo; uso de expressões/conceitos empregados sem um esclarecimento ou até de forma equivocada; problemas na relação objeto de conhecimento e habilidades.

A concepção de alfabetização presente na BNCC se aproxima de uma concepção de língua como código, sobretudo ao analisar os objetos de conhecimento e habilidades preconizados na proposta que priorizam um estudo mais técnico da língua. Embora tenhamos encontrado trechos do documento que tratem do letramento, nos parece que versa a ideia de que primeiro é preciso alfabetizar e só depois letrar. Os estudos que se referem à concepção atual

de alfabetização (estudos sobre psicogênese, consciência fonológica e letramento) vêm emergindo desde a década de 80 e nos preocupa perceber que tais estudos foram praticamente desconsiderados pelo documento. Tais estudos nos mostraram que a perspectiva atual é a de alfabetizar letrando, na qual as reflexões sobre os aspectos linguísticos da língua devem acontecer de forma concomitante às vivências de práticas de leitura e escrita, de forma contextualizada. Além disso, nesses estudos, a escrita alfabética não é entendida como um código (como parece transparecer a BNCC) que se aprende através de treino e de memorização, ela é compreendida como um sistema notacional cujo aprendizado é desenvolvido pela apropriação processual das propriedades do SEA e por atividades que proporcionam reflexão.

A concepção assumida pela BNCC representa um sério retrocesso em relação aos novos estudos na área. No transcorrer de nossa análise apontamos outros retrocessos que encontramos no documento, que demonstram o que não está em sintonia com os novos estudos na área. Também apontamos alguns avanços e o que está em sintonia com os novos estudos. No entanto, os avanços são ofuscados pelos recuos, pois o documento apresenta sérias contradições. Concluimos também que os objetos de conhecimento e objetivos de ensino subjacentes na proposta parecem indicar uma ideia de alfabetização, na qual se deve ensinar as crianças a decodificar e codificar a língua e só depois as envolvê-las em práticas de leitura e escrita.

Percebemos a ausência de orientações específicas que provocam lacunas no documento. Seria necessário um aprofundamento na consciência fonológica e na apresentação dos princípios do SEA que não acontece na BNCC. Há algumas questões que carecem de mais espaço ou mesmo não são mencionadas. Apesar de alguns dos princípios do SEA aparecerem no documento e discussões sobre a construção do conhecimento, o termo psicogênese não é mencionado. O termo letramento, no que se refere à língua materna, só é mencionado quatro vezes. Não há uma articulação entre alfabetização e letramento no documento. Nesse sentido, a escola, em seu coletivo, precisa estar atenta a essas lacunas e elaborar estratégias conjuntas para definir aspectos deixados em branco ou contraditórios no documento.

Acreditamos que os professores alfabetizadores deverão extrapolar o que está proposto na BNCC, não devem ficar restritos a ela. É fundamental que busquem outras fontes de consulta e orientação, para que realizem um trabalho pedagógico que vise que os estudantes sejam alfabetizados e letrados.

Percebemos muitas marcas na BNCC que representam os interesses políticos e econômicos, além dos interesses dos grupos privatistas. O que está proposto no documento foi

pensando levando em consideração as avaliações de larga escala. Mas, sabemos que deve ser justamente o caminho inverso: os currículos devem pautar as avaliações e não o contrário.

O que fazer para superar as contradições e as lacunas representadas no documento? Ao pensarmos no processo de alfabetização, pensamos no quanto esse conhecimento ainda é distribuído de modo desigual. Se queremos ver os nossos estudantes alfabetizados será necessário recorrer a outras fontes de consulta e buscar orientação para melhor articulação do que está preconizado na BNCC. Será preciso elaborar estratégias conjuntas e construir currículos que contemplem o que está proposto na BNCC, por ela ter um caráter obrigatório, mas que aprofundem mais o como trabalhar na perspectiva do alfabetizar letrando.

Acreditamos no currículo que vai além do que é prescrito. Defendemos o currículo vivido nos interiores das salas de aulas; imbricados de saberes, cultura, vivências e que potencializam os educandos para serem sujeitos transformadores de suas vidas e da sociedade em que atuam. Nessa perspectiva, será preciso resistir aos retrocessos representados pela BNCC. Essa resistência será possível através das práticas curriculares vivenciadas nas escolas de todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

ANPED/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação e ABdC/Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício n.º 01/2015/GR Rio de Janeiro, 9 nov. 2015.

ANPED/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação. **A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPeD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2019. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Portugal: Porto Editora, LDA. 1999.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Huritec 1992.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEIERSDORFF, L. W. A Base Nacional Comum Curricular e a Língua Portuguesa: habilidades e competências. *In*: RIBEIRO, K. R.; NASCIMENTO, S. S. (orgs.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate**. Rio Grande: Editora da furg, 2018, p. 113-122.

BITTENCOURT, J. A base nacional comum curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. *In*: XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2017, Curitiba. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, Curitiba, 2017, p. 553-569.

BORTOLANZA, A. M. E.; GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 958-983, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 07 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.500, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 1ª versão**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretária Executiva Adjunta 2013. **Conae 2014: Conferência Nacional de Educação**. Fórum Nacional de Educação, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no ciclo de alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BURGOS, M. B. Base Nacional Comum: O currículo no centro do debate público. **BOLETIM CEDES**, ago./dez. 2015.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNCC e educação infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>. Acesso em: 12 fev. 2019.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. **Alfabetização: Método Fônico**. São Paulo: Memnon, 1997.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004 (2a. edição revista e ampliada).

CÓSSIO, M. F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita. O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In*: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47-68.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. *In*: FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, v. 1, p. 15-42.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FILIPOUSKI, A. M. R. Para formar leitores e combater a crise da leitura na escola: acesso à poesia como direito humano. *In*: Ciências e Letras: **Revista da Faculdade Porto-alegrense de Educação, Ciência e Letras**. Momentos da Poesia Brasileira-Dossiê Mario Quintana. Porto Alegre, jun./jul. 2006.

FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 187-198, jan./jun. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, G. C. M. de. Sobre a consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, R. **Aquisição Fonológica do Português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In*: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-28.

GANDIN, L. A. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. *In*: REGO, Teresa Cristina (org.). **Currículo e política educacional**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 23-49.

GASPARIN, C. V. A Língua Portuguesa na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular. *In*: RIBEIRO, K. R.; NASCIMENTO, S. S. (orgs.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate**. Rio Grande: Editora da furg, 2018, p. 21-31.

GODOY, D. M. A. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil**: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. 2005. 188 f. 2005. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M.C.S (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011, cap. 4, p. 79-108.

JUSTI, C. N. G.; JUSTI, F. R. R. Consciência Fonológica: o efeito do seu treinamento no desenvolvimento da escrita em crianças pré-escolares. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 95-124, jan./jun. 2006.

LAVILLE, C.; DIONE, J. A. **Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa.** Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? *In*: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 77-116.

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. *In*: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-110.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. et al. Ler com autonomia, escrever sem escriba: a prática pedagógica do professor alfabetizador. *In*: **A aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita.** Ano XXIII - Boletim 4 – ABRIL, 2013.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (org.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos e propostas didáticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 31-48.

LEAL, T. F.; MENDONÇA, M. Progressão escolar e gêneros textuais. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs.) **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 57-72.

LEAL, T.; GUIMARÃES, G.; SILVA, L. **Promovendo a diversidade textual em sala de aula.** Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/educacao/diversidadetextual.pdf. Acesso em: 09 mar. 2019.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. A.; ALMEIDA, F. B. S.; VIEIRA, E. S. Reflexões sobre o ensino do sistema de escrita alfabética em documentos curriculares: implicações para a formação de professores. **Olh@res**, v. 1, p. 69-99, 2013.

LEITE, T. M. S. B. R. **Alfabetização - consciência fonológica, Psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção.** Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife, 2006.

LIMA, L. B. A. **Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na base curricular comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Mestrado em Educação, 2010.

MACEDO, E.; FRANGUELLA, R. C. P. Políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 13-17, abr./jun. 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, M. A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, E. S. S. (org.). **Os currículos do ensino fundamental para escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados. Fundação Rodrigo Chagas, 2008.

MATTA, I. Aprender vivendo: as experiências de vida no desenvolvimento e na aprendizagem. **Análise Psicológica**, 1(XXII), 2004, 73-80.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.

MORAIS, A. G. **Alfabetização numa perspectiva para o letramento**: conciliando a escrita alfabética com o trabalho com o texto. Comunicação apresentada no curso desafios da alfabetização, do programa da Formação Continuada dos Educadores da rede municipal de ensino – Recife, 2003, p. 1-6.

MORAIS, A. G. **Apropriação do Sistema de Notação Alfabética e o Desenvolvimento de Habilidades de Reflexão Fonológica**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.

MORAIS, A. G.; LIMA, N. C. Análise Fonológica e Compreensão da Escrita Alfabética. Um estudo com crianças de Escola Pública. **Anais do Simpósio Latino Americano de Psicologia do Desenvolvimento**, 1989.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos. In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71 a 86.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? *In*: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.

MORAIS, A. G. de. **Reflexão Metalinguística de Psicogênese da Escrita: Como interagem na Alfabetização?** Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, CE-UFPE, Recife, 1989.

MORALES, L. S. Base Nacional Comum Curricular: a inviável uniformização do ensinar e do aprender num país marcado pela pluralidade de escolas, professores e alunos. *In*: RIBEIRO, K. R.; NASCIMENTO, S. S. (orgs.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate**. Rio Grande: Editora da furg, 2018, p. 80-89.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade *In*: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: Questões atuais**. São Paulo: Papyrus, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MORTATTI, M. R. L. Essa base nacional comum curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, p. 191-205, 2015.

PÁDUA, E. M. M. de. O processo de pesquisa. PÁDUA, E. M. M. de. *In*: **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 29-89.

PEREIRA, J. A. Reflexões sobre a abordagem da língua materna na Base Nacional Comum Curricular. *In*: RIBEIRO, K. R.; NASCIMENTO, S. S. (orgs.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate**. Rio Grande: Editora da furg, 2018, p. 42-52.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência da criança**. Editora Crítica: São Paulo, 1986.

REDYSON, D.; SANTOS, M. Base nacional comum curricular: desafios e implicações para o ensino religioso. **Espaço do currículo**, v. 8, n. 3, p. 293-305, set./dez. 2015.

REGO, L. L. B. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**. Conferência apresentada no Seminário Alfabetização e letramento em debate. Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me03176a.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. *In*: SANTOS, C. F. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

SANTOS, L. L.; PEREIRA, J. M. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SILVA, M. R. D. **Disponibilizada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular pelo MEC** – abril 2017. Disponível em: <http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/disponibilizada-a--terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-pelo--mec/>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, R. P. Leitura e escrita na alfabetização. *In*: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabético. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 134-146.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: 26ª Reunião Nacional da ANPED, 2003, Caxambu. **Anais da 26ª Reunião Nacional da ANPED**, Caxambu: 2003, p. 1 – 18.

SOARES, M. **Português**: uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 1999.

SOUSA, J. L. U. Currículos e Projetos de Formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 323-334, set./dez. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZEN, G. C. Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**, Salvador, v. 6, p. 212-222, 2018.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Leitura, perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Editora Ática, 2005.