

A alfabetização na BNCC: lacunas e desafios

The Literacy in BNCC: gaps and challenges

Alfabetización en BNCC: brechas e desafíos

Márcia Cristina Gonçalves de Souza Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS),

Brasil

mc.cristinas@hotmail.com

Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS),

Brasil

marcia.sambugari@ufms.br

Recepción: 30 Abril 2022

Aprobación: 13 Octubre 2022



Acceso abierto diamante

Resumo

O artigo aborda parte da pesquisa que analisou a alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando responder a seguinte questão: que conceito de alfabetização é apresentado na BNCC, considerando a antecipação da consolidação do processo de alfabetização para o 2º ano defendida no documento? Numa abordagem qualitativa, por meio da análise de conteúdo, analisou-se as proposições constantes nas habilidades apresentadas na seção 4.1 do documento, buscando entender se os direcionamentos se voltam para alfabetização mecânica, ou para a autonomia do domínio da língua. Os resultados indicam lacunas na organização e incoerência ao reduzir a alfabetização à práticas de decodificação e codificação de grafemas e fonemas. Tais contradições evidenciam o jogo político envolvido na elaboração, construção e implementação da Base, implicando a retirada da autonomia docente provocada por essa mudança curricular.

Palavras-chave: Currículo comum, Alfabetização, Letramento.

Abstract

The article addresses part of the research that analyzed literacy in the National Common Curricular Base (BNCC), seeking to answer the following question: what concept of literacy is presented in the BNCC, considering the anticipation of the consolidation of the literacy process for the 2nd year defended in the document? In a qualitative approach, through content analysis, we analyzed the constant propositions in the skills presented in section 4.1 of the document, trying to understand whether the directions turn to mechanical literacy, or to the autonomy of the language domain. The results indicate gaps in organization and inconsistency in reducing literacy to practices of decoding and encoding graphemes and phonemes. These contradictions evidence the political game involved in the elaboration, construction and implementation of the Base, implying the withdrawal of the teacher autonomy caused by this curricular change.

Keywords: Common curriculum, Literacy, Literacy.

Resumen

El artículo aborda parte de la investigación que analizó la alfabetización en la Base Nacional Común Curricular (BNCC), tratando de responder a la siguiente pregunta: ¿Qué concepto de alfabetización se presenta en la BNCC, considerando la anticipación de la

consolidación del proceso de alfabetización para el 2º año defendida en el documento? En un enfoque cualitativo, a través del análisis de contenidos, se analizaron las constantes propuestas en las habilidades presentadas en la sección 4.1 del documento, tratando de entender si las direcciones se dirigen a la alfabetización mecánica, o a la autonomía del dominio de la lengua. Los resultados indican brechas en la organización e inconsistencia en la reducción de la alfabetización a prácticas de decodificación y codificación de grafemas y fonemas. Estas contradicciones evidencian el juego político involucrado en la elaboración, construcción e implementación de la Base, lo que implica la retirada de la autonomía del profesorado causada por este cambio curricular.

Palabras clave: Currículo común, Alfabetización, Literatura.

Introdução

Apresentamos, neste artigo, parte dos resultados da pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar o conceito de alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentado na versão final do documento (BRASIL, 2017a). A partir da Portaria MEC N° 1.570, de 20 de dezembro de 2017 que homologou o Parecer CNE N° 15/2017 (BRASIL, 2017b), a BNCC foi instituída pela Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017c).

Do ponto de vista legal e constitucional, a necessidade de uma base curricular comum no Brasil aparece desde a Constituição Federal (CF) de 1988, no Art. 210, ao mencionar 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” (BRASIL, 1988). Tal necessidade é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), alterada pela Lei N° 12.796/13, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), ao apresentar em seu Art. 26 que:

Os currículos de educação infantil, ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do educando (BRASIL, 2013).

Também é reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica (BRASIL, 2010a), ao explicitar no Art. 14 que:

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 tecnológico; 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 (BRASIL, 2010a).

Ao voltarmos o nosso olhar para o processo alfabetizador, verificamos que a garantia como direito instituído pelo Estado vem antes mesmo da CF/88, no contexto da política de implantação do ciclo básico no Estado de São Paulo, por meio da Resolução SE N° 13, de 17 de janeiro de 1984 (SÃO PAULO, 1984), que estabelece no Art. 2° “[...] assegurar ao aluno tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características socioculturais”.

Em 2007, com a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* por meio do Decreto N° 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), é reafirmado o direito ao processo de alfabetização.

A Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010b), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, também destaca alguns critérios para os três anos iniciais do Ensino Fundamental, nomeando esse período como ciclo de alfabetização, conforme apresentado no Art. 30:

- I. a alfabetização e o letramento;
- II. o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- III. a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010b).

Nessa perspectiva, a alfabetização é considerada como processo contínuo até o terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme defendido pelo Programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) desde 2012 (BRASIL, 2012), e também no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei

n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Com vigência entre 2014 e 2024, o PNE apresenta 20 metas que pretendem consolidar o sistema educacional, com a intenção de concretizar o direito à educação em sua integralidade. Em outras palavras:

[...] a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. Monitorar se esse processo tem ocorrido, avaliar a sua qualidade e a das políticas que o respaldam é parte constitutiva da própria realização do direito à educação [...] (BRASIL, 2014, p. 11).

Desta forma, o PNE ao definir as suas 20 metas e traçar seus objetivos a serem atingidos pela educação destaca, em sua meta 5, o processo de alfabetização como algo a ser consolidado por todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, em que se pode considerar:

[...] alfabetizada uma criança que se torna capaz de apropriar-se da leitura, da escrita e das habilidades matemáticas, a fim de participar efetivamente da sociedade na qual se encontra envolvida. [...] A alfabetização hoje não pode mais ser considerada uma (de)codificação mecânica das letras e sílabas; ela deve ser entendida em relação à efetiva participação da criança nas práticas de letramento às quais se encontra exposta, dentro e fora da escola. Assim, torna-se necessário tomar usos e as funções da língua escrita com base na elaboração de atividades significativas de leitura e escrita nos contextos em que vivem as crianças (BRASIL, 2014, p. 87).

Diante do exposto, fica explícita a prioridade nessa etapa de ensino em garantir a alfabetização plena de todas as crianças de forma contínua. No entanto, na versão final da BNCC (BRASIL, 2017a), o processo para consolidação da alfabetização é antecipado para os dois primeiros anos, ao estabelecer que “[...] 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” (BRASIL, 2017a, p. 89). O documento ressalta ainda que:

[...] 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 (BRASIL, 2017a, p. 57).

Essa situação nos remeteu a seguinte questão central que norteou esta pesquisa: que conceito de alfabetização é apresentado na BNCC, considerando a antecipação da consolidação do processo de alfabetização para o 2º ano defendida no documento? Para respondermos essa indagação, o nosso objetivo consistiu em analisar as proposições constantes nas habilidades da seção 4.1 do documento, que aborda a área da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, buscando entender se os direcionamentos se voltam para alfabetização mecânica, ou para a autonomia do domínio da língua.

Justificamos a nossa opção em verificar as habilidades, uma vez que são elas que os professores mais utilizam em seus planejamentos, bem como acaba impactando o trabalho pedagógico, além de subsidiar futuros materiais didáticos com a implantação da BNCC. Dessa maneira, estabelecemos uma relação desse estudo tanto com a formação quanto com o trabalho docente em sua interface curricular.

Pressupostos teóricos

Diante da natureza complexa do processo de alfabetizar, a qual fatores políticos, sociais, econômicos e culturais podem influenciar diretamente, não concordamos que o ato de aprender a ler e a escrever se resume na aquisição de habilidades de codificação e decodificação. Como reforça Mortatti (2010, p. 329):

A alfabetização escolar - entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças - é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.

Soares (2010, p. 31) defende o ato de alfabetizar como “tornar alfabeto”, ou seja, levar o outro a compreender o código da língua escrita por meio das habilidades de ler e escrever. Para a autora, a aquisição desse código vai além da compreensão da fala, levando em consideração que o discurso oral e o discurso escrito são organizados de formas diferentes. Na perspectiva da autora, o processo de alfabetização é composto por três facetas: faceta linguística que está relacionada à representação visual da cadeia sonora da fala; a faceta interativa que se refere às habilidades de compreensão e produção de textos e a faceta sociocultural que relaciona todos os eventos sociais e culturais envolventes no processo da escrita. Assim sendo, “[...] se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto” (SOARES, 2017, p. 32).

A alfabetização é apenas umas das facetas da aprendizagem e trata-se de um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, de consolidação dos princípios alfabéticos e ortográficos que irá possibilitar o aluno a ler e a escrever de maneira autônoma, a qual se junta a outros componentes do processo de aprendizagem para compor o produto desse processo que é a alfabetização e o letramento.

Em relação ao letramento, a autora explicita que:

Letrar é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, nesse processo não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles. (SOARES, 2010, p. 21).

Soares (2010) assinala que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, as crianças mesmo antes de entrarem na escola já estão em contato com a escrita e com a leitura, por isso, a aprendizagem inicial da língua escrita envolve esses dois processos: o primeiro, que é a alfabetização relacionada diretamente à aprendizagem do sistema de representação da fala e como transformamos o som da fala (fonemas) em letras (grafemas).

Porém, a autora nos alerta que não basta que o indivíduo aprenda apenas a codificar e a decodificar para ter o domínio da língua escrita, afinal a língua escrita serve para algo e existe para que as pessoas possam interagir e servem para outras funções sociais. Tais funções sociais e as aprendizagens para que servem essas funções sociais da língua escrita é o que conhecemos como letramento.

Sendo assim, a aprendizagem inicial da língua escrita é envolvida por um processo de aprender a ler, a escrever (alfabetização) e outro processo de desenvolver as habilidades de uso da leitura e da escrita no contexto social e cultural em que vivemos (letramento), por conseguinte:

[...] não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse 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 (SOARES, 2004, p. 14).

Desta maneira, dissociar alfabetização e letramento é um grande equívoco, já que se trata de processos distintos, com bases cognitivas e linguísticas específicas, mas que devem atuar ao mesmo tempo. Não é uma tarefa fácil e não se resolve através de métodos, tampouco, determinando quando devem iniciar e terminar. Até porque se trata de processos contínuos que envolvem o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento linguístico, sobre os quais não podemos definir seus inícios e seus términos.

Desta forma, a partir da discussão e estudos de Chartier (2011) e Soares (2004, 2010, 2017) entendemos que mais que quantificar e delimitar o período em que a criança precisa para se alfabetizar, faz-se necessário conhecer os caminhos que a levam a se apropriar da leitura e da escrita. Logo, esse processo não envolve apenas a aquisição da técnica da escrita e da leitura, mas também a especificidade de cada sujeito envolvido nesse processo. Soares (2004, p. 9) já nos alertava que:

[...] várias causas podem ser apontadas para a perda de especificidade do processo de alfabetização; limitando-me as causas de natureza pedagógica, cito, entre outras, a reorganização do tempo escolar com a implementação de ciclos, que ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer e tem trazido- uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos

a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos (SOARES, 2004, p. 9).

Para Soares (2004, p. 12), quando fazemos referência à alfabetização estamos sinalizando a “aprendizagem do código alfabético e ortográfico”, ou seja, a criança aprendeu a decodificar o código alfabético, e com ele a técnica da escrita, possuindo, assim, o domínio sobre a escrita alfabética e habilidades para fazer seu uso na escrita e na leitura. Já o processo de letramento, para a autora, designa-se como a capacidade e competência para além da utilização dos códigos de leitura e escrita, ou seja, é justamente a capacidade que a criança tem de fazer inferência, sendo capaz de ler, escrever, interpretar, produzir e fazer uso da leitura e da escrita no seu meio social. Por isso, a autora defende a necessidade de se alfabetizar letrando, partindo do:

[...] reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas (SOARES, 2004, p. 16).

Para a autora, polêmicas sempre permearam o processo de alfabetização, assim, para o que ela vai chamar de “métodos de alfabetização”, iniciam na disputa entre ensino construtivista, ensino direto e explícito e perpassam na dúvida quanto ao tempo de alfabetização, ou seja, qual o tempo adequado ou ideal para iniciar a alfabetização e qual a duração necessária para que o processo de alfabetização e letramento seja consolidado pela criança.

Percebe-se que a aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, da escrita se dá por meio de um processo longo em que, como bem destaca Chartier (2011, p. 150):

[...] esse processo começa no último ano da educação infantil e continua no ensino fundamental. A turma de alfabetização deve levar em conta aquisições precedentes, apoiando-se na cultura escolar dos alunos, devendo gerenciar uma transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, adotando, por exemplo, modalidades de trabalho coletivo que facilitem a adaptação de cada um às exigências da escola das crianças maiores (CHARTIER, 2011, p. 150).

Nessa perspectiva, ao compreendermos a alfabetização como um processo contínuo que envolve o desenvolvimento cognitivo e linguístico, definir seu início e fim torna-se um grande equívoco, não apenas porque se entende a definição desse “tempo” como uma questão mal reformulada, como porque para Soares (2017, p. 342):

[...] desconsidera que a criança já chega a instituição educativa em pleno processo de alfabetização e letramento: é desconhecer contextos culturais em que as crianças estão imersas fora das paredes de instituições, é rejeitar o que elas já trazem de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que ela tem por ampliar seu convívio com a escrita e o uso dela (SOARES, 2017, p. 342).

Outro aspecto muito importante, que Soares (2017) nos apresenta acerca da determinação desse tempo para alfabetizar, refere-se a vinculação que as instituições fazem ao início do processo de alfabetização com a própria organização do sistema formal de ensino, onde insistem em que a criança só é capaz de aprender através desse sistema e que somente inserida nesse sistema, a mesma se alfabetize, o que para a autora explicaria a polêmica sobre a definição do início da alfabetização e também do fim do processo. Porém, o ponto frágil de associar o processo de aprendizagem a divisão fragmentada do sistema de ensino é o fato de não se levar em consideração a constante mudança no próprio sistema educacional, pois para a autora:

[...] o fato de que a divisão do sistema de ensino em segmentos, a idade de entrada nele e o tempo determinado para que nele se inicie e se complete a alfabetização modificam-se ao longo do tempo, basicamente em função das possibilidades econômicas e conseqüentemente políticas educacionais, não propriamente em função dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita pela criança (SOARES, 2017, p. 343).

O que parece definir, especificamente, o processo de alfabetização e a ordem cronológica de aprendizagem talvez seja toda essa estruturação, em que ao longo da história da educação vem se organizando o sistema de ensino, o que para Soares (2017) torna-se quase que impossível determinar um período para alfabetizar. Porém, como destacado anteriormente, a determinação do PNE (2020- 2024) é que a criança deve estar alfabetizada até o final do 3º ano, podendo, permitindo que o processo de alfabetização aconteça até o final. Isso nos leva a fundamentar que mais importante que determinar o tempo para que a escolarização aconteça é necessário garantir que todas as crianças terão o domínio da leitura e da escrita, através de aquisições e retomadas de consolidações em um processo contínuo e não pré-estabelecido, porquanto, uma turma de alfabetização, pois:

[...] não é mais “a” classe de alfabetização, aquela que o aluno tem que repetir no final do ano, quando “não sabe ler”. Os conhecimentos trazidos pelas crianças que chegam à turma são consideráveis, embora heterogêneos e desigualmente dominados por umas e outras. Depois da turma de alfabetização, os primeiros anos do ensino fundamental dão continuidade à aquisição do código, permitindo retomadas e consolidações (CHARTIER, 2011, p. 151, grifo do autor).

Apoiando-se ainda nos argumentos de Soares (2017) e Chartier (2011), destacamos a importância não só de alfabetizar, mas também de respeitar o tempo da criança, ou seja, o processo de alfabetização não se restringe em habilidades, competências, codificação, decodificação e prazos pré-determinados, e sim em avanços contínuos que permitam ao aluno o uso de habilidades da leitura e escrita nas práticas sociais. Desta maneira, “[...] o/a alfabetizador (a) não propriamente ensina, mas guia a criança em seu desenvolvimento: processos internos que a levam à formulação de hipóteses e à formação de conceitos sobre um objeto de conhecimento com o qual se defronta- a língua escrita” (SOARES, 2017, p. 335).

Com isto, o processo de alfabetização não se concentra em determinar o tempo exato de consolidação, mas constitui-se em várias ações que propiciem condições para que a criança interaja intensamente com esse processo. A preocupação maior durante esse percurso deveria ser com os estímulos oferecidos, os experimentos com o universo da leitura e da escrita e o incentivo ao processo reflexivo, assim, para Morais (2012, p. 75):

[...] as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam muitíssimo o ritmo do processo de apropriação do sistema alfabético e dos conhecimentos sobre a linguagem usada ao escrever. Como essas oportunidades são o que define os ritmos de apropriação, aprendemos, também, que não existe “prontidão” para a alfabetização (MORAIS, 2012, p. 75).

Soares (2017) ressalta que são esses procedimentos que nortearão e fundamentarão o trabalho do alfabetizador e propiciará a criança o conceito da língua escrita. Nessa perspectiva, entendemos que não são os métodos, nem o modo de ensinar e muito menos a predeterminação de tempo para alfabetizar que determinam se o ensino promoverá, ou não o processo de aprendizagem. Sendo assim, corroboramos com Soares (2017) ao sinalizar que a aprendizagem é uma atividade em constante construção, envolventes em um processo ativo e intencional.

Os estudos sobre a BNCC com foco na alfabetização

Integrou esse estudo o levantamento de artigos que tratavam da alfabetização na BNCC a partir de uma revisão bibliográfica que constituiu no exercício de uma “[...] organização que mostre a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 168). Foram utilizadas as seguintes bases de

consulta: (i) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e (ii) Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF). O levantamento foi realizado no ano de 2020 com os seguintes descritores combinados: BNCC e alfabetização, não fazendo um recorte de tempo das publicações, a fim de identificar as primeiras publicações sobre o tema. Dessa maneira, localizamos nove artigos e um trabalho publicados no período entre 2015 e 2020, conforme especificado no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Relação de artigos e trabalhos que abordam a Alfabetização na BNCC (2015-2020)

Autores/Ano	Título
Gontijo (2015)	Base nacional comum curricular (BNCC): comentários críticos
Frangella (2016)	Um Pacto Curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional
Branco et al (2018)	Alfabetização e Letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica
Zen (2018)	Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC
Bortolanza, Goulart e Cabral (2018)	Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular
Morais e Nascimento (2019)	Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental
Fernandes e Colveiro (2019)	Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco
Amarante, Moreira (2019)	Políticas curriculares para a alfabetização: questões e dilemas a partir da BNCC
Frade (2020)	BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios
Gontijo, Costa e Perovano (2020)	Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Fonte: Quadro organizado pelas autoras a partir do levantamento bibliográfico realizado em 2020.

No tocante ao levantamento dos artigos, foi possível identificar que os assuntos abordados acerca do processo de alfabetização na BNCC em sua maioria se concentram nas políticas públicas educacionais. Entretanto, a maioria dos artigos de alguma forma expressam a preocupação com a antecipação da consolidação do processo de alfabetização. Desta maneira, por meio dos artigos destacados no quadro acima, julgamos interessante trazer alguns desses apontamentos com a finalidade de dialogar com esses autores, bem como, justificar a importância da presente pesquisa.

Nesse sentido, Gontijo (2015) busca em seu texto nos apresentar sua compreensão acerca da língua portuguesa para as classes de alfabetização apresentadas na BNCC. Para tanto, a autora realizou um levantamento bibliográfico e identificou alguns documentos que antecederam a base e serviram como orientadores. Ao apresentar esses documentos, a autora salienta que a elaboração da então base não se trata de algo inédito, uma vez que, houve outras iniciativas ao longo da história que buscaram a implementação de uma base nacional. Mediante suas discussões acerca do processo de alfabetização, Gontijo (2015) nos indica que esse processo ou o ensino da língua portuguesa passaram a ser definidos no documento como metas e que tais metas estão ligadas às avaliações em larga escala.

Frangella (2016) apresenta a análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) através da discussão e defesa de uma Base Nacional Comum Curricular, observando o que chama de delineamento de elementos que são retomados como argumentos a favor da necessidade de uma base, apresentando, assim, as discussões preliminares da BNCC.

Branco *et. al.* (2018) apresentam uma revisão bibliográfica, a qual se propõe investigar os conceitos de alfabetização e letramento científicos relacionados aos investimentos na ciência e tecnologia no Brasil, destacando que a falta desse investimento afeta não só o desenvolvimento tecnológico e científico do país, como também atinge diretamente o processo de formação dos sujeitos letrados.

Zen (2018) apresenta uma análise da concepção de alfabetização proposta na BNCC destacando a ausência de discussão no documento no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), propondo aos leitores uma reflexão sobre os aspectos que chama de intrínsecos relacionados ao processo de alfabetização.

O artigo de Bortolanza, Goulart e Cabral (2018), propõe uma reflexão sobre o sentido que a BNCC atribui em sua versão final ao processo de alfabetização e, para chegar a essa afirmação, destaca quais os processos legais, ou seja, as políticas públicas educacionais que estão envolvidas na construção do documento. Desta forma, as autoras analisam o documento, pautando suas discussões teóricas

[...] nos estudos do processo de compreensão da leitura e escrita de Bajard (2006) e Vygotsky (2000), da concepção de leitura como prática social de produção de sentidos de Chartier (1990; 1996) e Goulemot (1996). (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 958).

As autoras finalizam o artigo destacando a influência do modelo neoliberal de educação e suas consequências no âmbito escolar e sinalizam que a BNCC não só reitera os discursos construtivistas, como também, definem o processo da alfabetização como algo mecânico que envolve apenas codificação e decodificação.

Fernandes e Colveiro (2019) abordam a temática da alfabetização apresentando um parâmetro conceitual em que enfatizam que o conceito de alfabetização se construiu de uma maneira dinâmica ao longo do tempo. Para os autores, o conceito de alfabetização adotado no Brasil, se dá mediante aos Parâmetros Curriculares Nacionais através de uma perspectiva construtivista.

Desta forma, trazem em seu texto o conceito de alfabetização apresentado na BNCC e explicitam que os idealizadores da mesma são defensores do método fônico, assim sendo, renegam o construtivismo. Ao tratar sobre as políticas públicas que envolvem a alfabetização, eles nos apresentam um quadro correlacionando as normas jurídicas e os objetivos inerentes a alfabetização, evidenciando a necessidade de discutir o conceito de alfabetização apresentado no PNE versus o conceito de alfabetização apresentado na BNCC.

Desta maneira, já destacam o que o PNE estabelece como consolidação para a alfabetização contrapondo com o que a BNCC determina, pois, se o PNE estabelece que a alfabetização das crianças deve ocorrer até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, por que a Base desconsidera?

Em um movimento de apresentar as ideias contraditórias e desconexas apresentadas na BNCC no que diz respeito ao processo alfabetizador, os autores nos apresentam um quadro interpretativo sobre a escala de leitura e escrita da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) a qual concluem que a alfabetização é um processo muito importante para o avanço da sociedade para ser traçado apenas através de avaliações externas e que todo esse embate em torno da antecipação do ciclo de alfabetização apresentados na BNCC pode ter consequências devastadoras, entretanto, os autores consideram que a antecipação relacionada aos conteúdos pode contribuir para que a meta 5 estabelecida no PNE seja atingida e com isso julgam que essa pode ser a intenção mesmo que implícita do MEC.

Sendo assim, os autores concluem que a ampla legislação sobre a alfabetização pode estar refletindo no que eles chamam de desconexão entre as políticas implementadas pelo governo, conseqüentemente, toda essa mudança política além de ineficaz não passam de ações imediatas que só atrapalham a realização de trabalhos efetivos que de fato possam contribuir com os avanços significativos na educação. O que evidencia a necessidade de mais diálogos e discussões no que diz respeito ao processo alfabetizador apresentados em um documento que vai nortear as políticas curriculares no Brasil.

O artigo de Frade (2020) nos apresenta uma discussão acerca da proposta de alfabetização trazida na BNCC, a partir da análise das duas últimas versões. Problematisa alguns conceitos e as implicações que os

sistemas de ensino e professores encontrarão na proposição de seus currículos quanto ao processo de alfabetização. Ao realizar essa problematização a autora questiona as disputas políticas, conceituais e pedagógicas que permeiam a BNCC, visto que, para a autora tais disputas deixam dúvidas quanto à necessidade de implementação de uma base nacional.

Assim, ao realizar a análise entre a segunda versão e a versão homologada da BNCC a autora ressalta que há várias questões envolvidas no que diz respeito à terminologia e às questões conceituais relacionadas ao processo de alfabetização. Quanto à consolidação da alfabetização, que é objeto de estudo da presente pesquisa, Frade (2020) sinaliza que o tempo de uma alfabetização pode sofrer mudanças e com isso ao determinar que esse tempo aconteça ao final do 2º ano do ensino fundamental pode acarretar em consequências tanto políticas quanto pedagógicas. À vista disso, é preciso considerar as mudanças de resultados a longo prazo, ou seja, considerar os direitos conquistados no campo da alfabetização, da mesma forma que, procurar encontrar um equilíbrio entre as outras legislações com a implementação da BNCC.

O artigo de Gontijo, Costa e Perovano (2020) intitulado Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), analisa como a BNCC articula o processo de alfabetização através da problemática envolvendo a noção de competência apresentado no documento e com isso discutem sobre o modelo funcional de alfabetização salientando que testes como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) têm se dedicado a medirem conhecimentos voltados a técnica da escrita, através de aquisição de conhecimentos mínimos de leitura e escrita. Quanto ao processo de consolidação da alfabetização, as autoras destacam que esperar que esse processo aconteça nos dois primeiros anos do ensino fundamental, será o mesmo que reduzi-lo apenas à aprendizagem da técnica da escrita a qual diferencia a alfabetização da ortografia e transforma a alfabetização em treinos da consciência fonológica.

Desta maneira, as autoras concluem que a educação bem como o processo de alfabetização como um direito fundamental a todos, isto posto, cabe ao Estado proporcionar meios para que todos tenham acesso e condições. Para tanto, precisamos buscar coletivamente a garantia desses direitos e com isso pensar o processo de alfabetização para além de codificações e decodificações, e sim como uma prática sociocultural que por meio dos conhecimentos obtidos o indivíduo seja capaz de praticar e exercer sua cidadania.

Já o artigo de Amarante e Moreira (2019) através de apontamentos referentes às políticas curriculares para o ciclo de alfabetização na educação infantil e ensino fundamental, apresentam o resultado de uma pesquisa documental a qual tinham como objetivo compreender a BNCC no que diz respeito ao processo de alfabetização.

Destarte, as autoras iniciam o texto trazendo as políticas para a alfabetização, como também, os programas que tinham como propósito melhorar a formação e qualificação da prática pedagógica docente de professores alfabetizadores. Em seguida, as autoras apresentam as proposições para a alfabetização na BNCC e como está organizado o documento, destacando assim o que a base ressalta como importante na aprendizagem e a consolidação da alfabetização para os dois primeiros anos do ensino fundamental.

Nesse sentido, as autoras evidenciam que ao delimitar um espaço de tempo para que a alfabetização aconteça, a BNCC está propondo um trabalho mecânico e também delimitando o trabalho do professor, desta maneira, deveríamos ter mais investimentos educacionais que sejam capazes de promover uma formação docente de qualidade e currículos educacionais elaborados para além da lógica mercantil e melhora de índices das avaliações em larga escala.

Quanto aos eventos na área de Educação, localizamos o trabalho de Morais e Nascimento (2019) apresentado no IV Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF), no qual analisam a BNCC através das prescrições relativas ao ensino, do sistema de escrita alfabética, das práticas de leitura e compreensão de textos e da produção. Assim, apresentam questões favoráveis quanto ao que vão chamar de “negociação” de currículos municipais, estaduais e nacionais, deixando exposto que prezam pelo direito de aprendizagem dos alunos da educação básica. Mais à frente Morais e Nascimento (2019) explicam que usam o termo negociação porque não concordam com a forma autoritária como a BNCC foi elaborada.

Desta maneira, os autores elencam em quadros quais os objetivos de aprendizagem propostos na BNCC no contexto da educação infantil e com isso destacam que não há uma proposta em promover a consciência fonológica, tal como, não encontraram o que vão chamar de “tratamento” mais cuidadoso dos direitos da aprendizagem da escrita de gêneros textuais na Educação Infantil.

Quanto às análises de resultados dos anos iniciais, concluíram que a BNCC não discute as relações entre alfabetização e letramento e que os objetivos de aprendizagem relacionados à consciência fonológica foram mal formulados, ficando evidente que o documento apresenta problemas conceituais, como também ao reduzir o ciclo de alfabetização para os dois primeiros anos do ensino fundamental não assume o compromisso de assegurar o direito à aprendizagem, ou seja, mostrando mais uma vez as inconsistências do documento. Sinalizando que todos os envolvidos com a educação precisam se posicionar a respeito da implementação da BNCC e apontarem a deficiência do documento no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento.

De modo geral, ao analisar os artigos verificamos que todos os autores encontraram pontos negativos quanto à implementação da BNCC, seja na parte conceitual ou na parte estrutural. Os artigos como o de Frade (2019), Fernandes e Colveiro (2019), e o texto de Moraes e Nascimento (2019), além de expressarem preocupação diante da implementação do documento, trouxeram apontamentos quanto à organicidade da BNCC no que propõe para a alfabetização.

Quanto à abordagem do processo alfabetizador, todos os artigos mencionaram a inconsistência do documento quando o mesmo atribui o insucesso da alfabetização ao método utilizado em sala de aula, sem levar em consideração a atual conjuntura e a necessidade da elaboração de políticas públicas em nível de Estado que favoreçam a equidade dos estudantes, também destacados por Amarante e Moreira (2019).

Metodologia da Pesquisa

Esse estudo pautou-se numa abordagem qualitativa por meio de pesquisa documental que consiste, conforme pontua Gil (2008), em analisar documentos que foram, ou não, processados através de fontes que não receberam tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. O autor afirma que esse tipo de pesquisa é muito parecido com a pesquisa bibliográfica, porém, a diferença está na natureza das fontes.

Marconi e Lakatos (2003) também afirmam que a análise documental serve de suporte para a investigação da pesquisa e que essa investigação preliminar, que elas denominam de estudos exploratórios, deve ser realizada através de dois aspectos: documentos e contatos diretos, no caso, esses contatos diretos são pesquisas realizadas através de outras publicações ou outros trabalhos.

Para Bardin (2011, p. 45),

[...] enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo da forma convencional e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é armazenado sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com máximo de pertinência (aspecto qualitativo).

Considerando os objetivos da presente pesquisa, selecionamos como objeto de análise o componente curricular Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, da área de Linguagens, da versão final da BNCC (BRASIL, 2017a), utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 47) que consiste em:

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

O método analítico proposto por Bardin (2011) apoia-se em três momentos: organização da análise; codificação; tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A fase da organização da análise está pautada “[...] em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 95). A pré-análise refere-se à “[...] organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 96). Essa fase é constituída das seguintes etapas: leitura flutuante; escolha dos documentos; formulação de hipóteses e dos objetivos; preparação do material.

Dessa maneira, o nosso exercício inicial consistiu em realizar uma leitura flutuante da Base para selecionarmos a parte que tem relação direta com o nosso foco de estudo que se refere ao componente curricular Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que consta na página 67 a 135 da BNCC (BRASIL, 2017a). Em seguida, preparamos o material selecionado para uma leitura cuidadosa, para prosseguirmos à próxima fase que se refere à codificação, que na perspectiva de Bardin (2011, p. 133):

[...] 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 [...].

Nessa fase, buscamos na parte do documento *Componente curricular Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais*, as unidades de registro e suas respectivas unidades de contextos. Para isso utilizamos os termos como unidade de registro: alfabetização, leitura, escrita, oralidade, ortografia, codificação, decodificação, tempo, ano(s). Após a identificação das unidades de registro, sistematizamos em um quadro os fragmentos extraídos da BNCC para situar as unidades de contexto, que consiste em indicar a parte do documento em que a unidade de registro está situada.

Após essa etapa partimos para a fase categorização, pois:

[...] a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 2011, p. 119).

A categorização consiste, portanto, no processo de:

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 117).

Deste modo, para nortear as análises e discussões organizamos a análise voltada para a categoria temática: *conceito de alfabetização*. Nessa categoria sistematizamos, nas habilidades prescritas para o 1º e 2º anos, o que é direcionado para uma alfabetização mecânica e que está voltado para a autonomia do domínio da língua, com a finalidade de identificar o conceito de alfabetização defendido no documento.

Para Bardin (2011, p. 131) “[...] os resultados são tratados de maneira a serem significativos e válidos, permitindo estabelecer quadros de resultados que forneçam as informações obtidas pela análise”. Nessa direção, na próxima seção apresentamos parte dos resultados da nossa pesquisa.

Resultados e Discussões

Para analisarmos o conceito de alfabetização, elencamos como Unidades de Registro (UR) os termos referentes à “leitura, escrita e oralidade”, nos quais fizemos uma busca desses termos na seção habilidades para os 1º e 2º anos. Após essa primeira sistematização, agrupamos as Unidades de registro em dois grupos: (i) as habilidades direcionadas à alfabetização como processo mecânico; e (ii) as habilidades que focalizam a autonomia do domínio da língua.

Verificamos, a partir das análises dos termos recorrentes, que a BNCC define as habilidades envolvidas no processo de alfabetização como capacidades de (de)codificação, em que os envolvidos nesse processo precisam se apropriar da “mecânica” da escrita/leitura, bem como, aprender a codificar e decodificar os códigos através de conhecimentos a respeito do funcionamento fonológico da língua, dessa forma, segundo a base, é aprendendo o alfabeto que o aluno será capaz de entender as variações da escrita.

De acordo com a BNCC, o processo de alfabetização envolve o trabalho de apropriação da ortografia mediante a construção de um conjunto de conhecimentos acerca do funcionamento fonológico, logo, para que o aluno seja alfabetizado é preciso que ele conheça as relações entre fonemas e grafemas (BRASIL, 2017a).

Quando o documento apresenta tais condições envolventes no processo de alfabetização, resume que, bastaria ao aluno se apropriar das relações entre fonema e grafema para se tornar alfabetizado, o que limita todo o processo, conforme explícito no trecho abaixo:

Em resumo, podemos definir as **capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização** como sendo capacidades de (de)codificação, que envolvem: • Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); • Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); • Conhecer o alfabeto; • Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; • Dominar as relações entre grafemas e fonemas; • Saber decodificar palavras e textos escritos; • Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; • Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BRASIL, 2017a, p. 93, grifo nosso).

Desta maneira, ao quantificar as habilidades relativas à alfabetização como processo mecânico, verificamos não somente a ênfase na decodificação e codificação, como também é possível depreendermos que a BNCC, além de problemas conceituais a respeito do processo de alfabetização, não relaciona esse processo ao letramento, que sabemos ser algo indissociável à alfabetização. Nesse sentido, ao definir as habilidades necessárias para que o processo de alfabetização ocorra, acaba por fragilizar e limitar esse processo, como bem destacam Moraes e Nascimento (2019, p. 998):

[...] o texto possui problemas teóricos e conceituais. A conceituação da consciência fonológica é frágil e problemática, porque trata exclusivamente de fonema, carecendo completamente de uma visão evolutiva, na qual a consciência de sílabas e rimas precede a identificação de fonemas.

Assim sendo, além de indicar que há muitos problemas conceituais, lacunas e inadequações quanto à alfabetização e ao letramento na BNCC, os autores nos alertam que a implementação de uma base educacional acaba sendo um retrocesso, propondo, assim, a necessidade de outra base que de fato esteja pautada na possibilidade de alfabetizar letrando, ou seja, “[...] praticando a leitura e produção de textos reais” (MORAIS, 2012, p. 16).

Ainda se tratando das habilidades apontadas no documento, cabe ressaltarmos que tais habilidades foram organizadas destacando a consciência fonológica como responsável pelo processo de alfabetização, como bem afirma o documento no trecho abaixo:

Assim, **alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil** escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono- ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa,

principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons (BRASIL, 2017a, p. 90, grifo nosso).

Diante do exposto, podemos identificar que o processo de alfabetização apresentado no documento aprisiona o ato de escrever ao limite do comportamento condicionado, relacionando diretamente a aprendizagem de forma mecânica, desconsiderando, sobretudo, os significados e sentidos da escrita, não discutindo a relação entre alfabetização e letramento, pois, escrever requer muito mais que a habilidade cognitiva e motora de registro de grafemas relacionados aos fonemas, como propõe a BNCC.

Em relação ao letramento, o documento até realiza uma sinalização a respeito quando indica que:

[...] as diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar conto, seguir regras de jogo e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (BRASIL, 2017a, p. 89).

Isto posto, no parágrafo seguinte, reforça que:

[...] 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 (BRASIL, 2017a, p. 89).

Porém, verificamos que “codificar” e “decodificar” aparecem com frequência como habilidades, restringindo-se a um conceito de alfabetização como uma codificação linguística, ao ressaltar no documento que:

[...] conhecer a mecânica ou funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa principalmente perceber as relações bastante complexas que estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras (grafemas) o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017a, p. 88).

Percebemos, portanto, um forte destaque da BNCC para as propriedades fonológicas em detrimento dos aspectos morfológicos, semânticos e culturais da língua escrita. No texto fica explícito que para que o processo de alfabetização ocorra basta a criança ser capaz de identificar a estrutura sonora das palavras, que irá de fato compreender a mecânica da escrita alfabética. Entretanto, Soares (2020) contrapõe essa visão ao ressaltar que o que de fato leva à aprendizagem inicial da língua escrita não se resume apenas em um único processo, mas ao que ela denomina “facetas”. A autora defende que a aprendizagem da língua escrita deve ser considerada como o todo em três camadas, quais sejam: “[...] aprender o sistema de escrita alfabética; ler e escrever textos: usos da escrita; contextos culturais e sociais de uso da escrita” (SOARES, 2020, p. 19).

Com relação às (ii) habilidades voltadas para a autonomia do domínio da língua, elencamos as mesmas unidades de registro (UR): “leitura, escrita e oralidade”, buscando também quantificar o número de vezes que aparecem habilidades voltadas para a autonomia do domínio da Língua. A partir da análise, percebemos que há, no documento, a preocupação com a mediação, do mesmo modo que com o processo de autonomia, todavia, essa liberdade acerca do domínio da língua apresenta habilidades extensivas e associadas à consciência fonológica. Assim, entende-se que há uma preocupação com o processo de alfabetização, porém, passando-nos a impressão de que essa preocupação está centrada na estruturação da língua e não com o seu uso, principalmente quando destaca que:

[...] dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análises e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos falando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos e sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações da escrita (BRASIL, 2017a, p. 90).

Com o destaque acima, percebemos a maneira bem discreta, quase que imperceptível, que o documento retrata o uso social da leitura e da escrita, não destacando a criticidade, a reflexão e a interpretação que a criança pode ter através da leitura e da escrita.

Por se tratar de habilidades a serem desenvolvidas com crianças de 1º e 2º ano, o documento desconsidera o processo de aquisição e compreensão do sistema de escrita alfabética, tão necessários para essa fase da vida escolar da criança, assim como bem reforça Soares (2020, p. 11):

[...] a alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, quem em os signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas.

Em outras palavras, o sucesso da alfabetização não é construído baseando-se em um domínio mecânico acerca dos códigos, mas com base em atividades estimulantes que orientem a aprendizagem da criança e seja capaz de promover, de fato, o desenvolvimento da autonomia e as relações que serão estabelecidas entre a criança, a escrita e a leitura.

Bortolanza, Goulart e Cabral (2018) ressaltam que a BNCC apresenta, portanto, um conceito de alfabetização pautado na ortografização, desconsiderando totalmente o processo de letramento que acreditamos que precisa estar articulado ao processo de alfabetização. Para as autoras, a forma como se é apresentada provocará sérios problemas tanto para a formação quanto à prática pedagógica, pois vai “[...] padronizando ainda mais o trabalho do professor em sala de aula eliminando o que resta da autonomia dos profissionais da educação” (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 965).

Nesse sentido, buscamos a compreensão de Soares (2017), que assegura o processo de alfabetização como algo necessário, entretanto, não o suficiente, pois, para a autora esse processo só está completo se integrado com o que ela vai chamar de “facetas interativas e socioculturais”, e estas duas facetas constituem o letramento. Esta afirmação da autora se completa na concepção, a qual também defendemos, de que alfabetização e o letramento são dois processos indissociáveis e, conseqüentemente, ocorre de maneira contínua e assim não há um momento definível de iniciar, tampouco para terminar.

Nessa perspectiva, existe uma ação específica da classe de alfabetização nesse processo, e como vimos não está relacionado com o tempo, e sim, com a maneira de apropriação desse processo, indo de encontro com a versão final da BNCC (BRASIL, 2017a), na qual esse tempo existe e foi estipulado que o processo de alfabetização aconteça ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, a qual a BNCC denomina ser:

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonografêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil. Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica) (BRASIL, 2017a, p. 91).

Diante desse cenário apresentado pela BNCC mais uma vez verificamos, a partir da análise, que o processo de alfabetização está sendo destacado apenas por meio da ortografização, quando na verdade entendemos que o processo de letramento precisa ser articulado ao processo de alfabetização. Com relação ao letramento, a

BNCC até apresenta o termo, todavia, as orientações e as conceituações estudadas na pesquisa indicam que a relação profunda entre alfabetização e letramento não é abarcada no documento. Há uma ênfase na consciência fonológica, aos fonemas, conforme já denunciado por Morais e Nascimento (2019).

A análise, portanto, nos permite inferir que essa determinação apresentada na BNCC acerca da antecipação da consolidação do processo de alfabetização implicará na retirada de autonomia docente, bem como, reduz os processos cognitivos e linguísticos que permeiam o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por fim, é importante ressaltarmos que toda essa complexidade envolvendo a definição de uma base comum e as políticas de avaliação não passa de uma ação política e estratégica, provocando sérios problemas a serem enfrentados no âmbito da formação de professores, uma vez que reduzirá a autonomia do trabalho docente.

Considerações Finais

Ao tomarmos como objeto de estudo o componente curricular Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, especificamente as habilidades prescritas para os 1º e 2º anos da BNCC, verificamos nas habilidades o que é direcionado para uma alfabetização mecânica e o que está voltado para a autonomia do domínio da língua, no qual depreendemos que a maioria está diretamente relacionada ao processo de alfabetização mecânica, apresentando problemas conceituais e inadequados para esse processo tão importante na vida da criança, já que, verificamos não apenas a ênfase na decodificação e codificação, como também, a associação entre o processo de alfabetização e a ortografização.

Ainda analisando as habilidades no que se referem à autonomia do domínio da língua, foi possível identificarmos certa preocupação com a mediação e o processo de autonomia, entretanto, essa liberdade acerca do domínio da língua também está associada, somente, à consciência fonológica, e como destacado no documento, não pretende valorizar a criticidade, a reflexão e as diversas formas interpretativas que a criança pode ter por meio do universo da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, a análise nos permite perceber lacunas na organização, bem como incoerência no que diz respeito ao ciclo de alfabetização, pois, conforme abordado ao longo das discussões, há no documento uma alfabetização que restringe ao processo mecânico de decodificação e codificação de grafemas e fonemas, desconsiderando que a língua escrita se trata de um sistema de representação da fala e que o seu entendimento compreende as funções sociais e o contexto das práticas sociais que a envolvem. Diante disso, tais contradições evidenciam o grande jogo político envolvido na elaboração, construção e implementação da Base, implicando a retirada da autonomia docente provocada por essa mudança curricular.

Por fim, salientamos a necessidade de mais pesquisas voltadas para a BNCC, considerando a implantação e vigência nos currículos de todas as escolas brasileiras, reiterando, conforme sinalizado por vários pesquisadores tais como Frade (2020); Gontijo, Costa e Perovano (2020) e Morais e Nascimento (2019) a insatisfação diante da alfabetização defendida na Base, apontando a necessidade de uma nova política de ensino que seja capaz de discutir e propor democraticamente o processo de alfabetização como algo indissociável ao letramento.

Referências

- AMARANTE, L; MOREIRA, J.A. da. Políticas curriculares para alfabetização: questões e dilemas a partir da BNCC. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 13, n. 42, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/66587/39866>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- 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**, v. 25, n. especial, p. 958-983, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46452>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRANCO, A.G, et al. Alfabetização e Letramento Científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica. **Revista Valore**, v. 3, edição especial, p. 702-713; 2018. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/174/185>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Ano CXXVI, n. 191-A, p.1-32, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p. 5, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, ano CXXXIV, n. 248, p. 27766-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p. 1, 05 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Lei 13005, de 14 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p. 1 – Edição extra, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 34, 15 dez. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 41- 44, 22 dez. 2017c. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 146, 21 dez. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 824p, 14 jul. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, n. 129, p. 22-23, 05 jul. 2012. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx. Acesso em: 11 fev. 2022.
- CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2011.
- FERNANDES, S. B.; COLVEIRO, R. B. Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 286-305, maio/ago., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11963/8104>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- FRADE, I. C. A. S. BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Palavra aberta. Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 2-15, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e220676.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- FRANGELLA, R.C.P. Um Pacto Curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 69- 89, abr./jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00069.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONTIJO, C. M. M. Base nacional comum curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Vitória, v. 1, p. 174-190, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2015.v1.68>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**. Campinas, v. 31, p. 1-21, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072020000100511&script=sci_arttext. Acesso em: 11 fev. 2022.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, A. G.; NASCIMENTO, G. S. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO, 4. **Anais [...]** Belo Horizonte: FaE/ UFMG, 2019, v. 2, p. 989-1004. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Anais-VOLUME-2.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

- MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE N. 13, de 17 de janeiro de 1984**. Fixa normas atinentes ao Ciclo Básico. São Paulo, [1984]. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/13_1984.htm?Time=8/29/2009%209:55:08%20AM. Acesso em: 20 mar. 2022.
- SOARES, M. B. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, M. B. Alfabetização e Letramento: as muitas facetas. **Revista Brasileira de educação**. São Paulo, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- SOARES, M. B. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ZEN, G.C. Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. **Ensino em Re- Vista**, Uberlândia, v. 25, n. especial, p. 958-983, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5705/3646>. Acesso em: 20 mar. 2022.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470348084>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Márcia Cristina Gonçalves de Souza Silva,
Márcia Regina do Nascimento Sambugari
A alfabetização na BNCC: lacunas e desafios
The Literacy in BNCC: gaps and challenges
Alfabetización en BNCC: brechas e desafios

Olhar de Professor

, p. 01

vol. 25 24

2022

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
olhardeprofessor@uepg.br

ISSN: 1518-5648 / **ISSN-E:** 1984-0187

DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20458.061>