



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

DANIELE DO NASCIMENTO DA SILVA

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): CAMINHOS OU
DESCAMINHOS PARA O CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO?**

BRASÍLIA
2021

DANIELE DO NASCIMENTO DA SILVA

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): CAMINHOS OU
DESCAMINHOS PARA O CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO?**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade de Brasília para obtenção parcial do título de Licenciada do Curso de Pedagogia, sob orientação da Professora Dr.^a Solange Alves de Oliveira Mendes.

BRASÍLIA
2021

DANIELE DO NASCIMENTO DA SILVA

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): CAMINHOS OU
DESCAMINHOS PARA O CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO?**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade de Brasília para obtenção parcial do título de Licenciada do Curso de Pedagogia, sob orientação da Professora Dr.^a Solange Alves de Oliveira Mendes.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Solange Alves de Oliveira Mendes – Orientadora

Maria Emília Gonzaga de Souza - Membro titular interno FE/UnB

Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento - Membro titular interno FE/UnB

Liliane Campos Machado - Membro Suplente FE/UnB

Dedico aos meus pais, os pilares que me mantiveram firmes durante esta longa jornada e aos professores que também colaboraram para essa conquista e que me inspiraram a lutar pela educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, minha fortaleza, e a quem recorria nos momentos de aflição e, de forma inexplicável, me erguia e me direcionava para os caminhos retos.

Agradeço à minha mãe, meu grande exemplo de mulher, por toda bondade, integridade, humildade, paciência e doação. Por todo amor, carinho e paciência ao longo da minha vida e, principalmente, na minha trajetória acadêmica.

Agradeço ao meu irmão, que me ajudou a escrever meu nome. Sem esse passo, não estaria escrevendo estas palavras. À minha cunhada que, ao ganhar uma bolsa da faculdade, potencializou minha vontade de estar no meio acadêmico e foi meu grande exemplo nesta caminhada. Ao meu pai, por toda luta e dedicação à família. E a todos os meus familiares e amigos que, diretamente ou indiretamente, colaboraram para esse momento.

Agradeço aos meus amigos Gleydson e Nathália, por tornarem as aulas noturnas do cursinho, que antecedeu meu ingresso na UNB, mais leves e uma experiência única e marcante na minha vida, de companheirismo e amizade.

Agradeço à minha orientadora, Dr.^a Solange Alves Oliveira Mendes, um dos grandes exemplos de professora que me deparei na minha trajetória acadêmica e que, em um momento atípico e diante tantos afazeres, topou essa empreitada e acreditou, quando até eu mesma duvidei que conseguiria, concluir este Trabalho de Conclusão de Curso, me tranquilizando, dizendo que tudo daria certo.

A todos (os) os (as) meus (minhas) professores (as) do Centro de Ensino Fundamental 301, Centro de Ensino Médio Elefante Branco que contribuíram em minha trajetória escolar e acadêmica, aumentando minha curiosidade e sede por conhecimento.

Por fim, e não menos importante, à Universidade de Brasília e todos os docentes que colaboraram na minha formação inicial como pedagoga, local que me transformou como discente, como mulher, como profissional e como ser humano, e pelo compromisso com a sociedade diante o tripé indissociável: ensino, pesquisa e extensão, no qual cumpre com excelência. Me orgulho, imensamente, de ter feito parte desta instituição. Que seja um até breve, não um adeus.

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]”

(Paulo Freire, 1992)

RESUMO

O presente estudo analisou as concepções epistemológicas e didáticas para o campo da alfabetização nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diante da homologação do documento no final de 2017 e sua importância como referência nacional para a reelaboração dos currículos dos sistemas de ensino brasileiros. Ademais, como objetivos específicos, intentamos analisar as implicações do tempo estabelecido pelo documento para a consolidação da alfabetização (1º e 2º anos do ensino fundamental), bem como apreender o que as três versões da BNCC preconizam para o ensino dos eixos da língua portuguesa. A pesquisa, de caráter qualitativa, foi fundamentada em Morais (2012; 2019; 2020), Mortatti (2000; 2006, 2010), Soares (2004; 2020a; 2020b), entre outros. A construção dos dados foi realizada por intermédio da análise documental, no segundo semestre de 2021, e o tratamento dos dados foi conduzido por meio da análise de conteúdo temática, proposta por Bardin (1977) e Franco (2008). Os resultados dessa pesquisa evidenciaram pressupostos epistemológicos e didáticos divergentes quanto à definição da alfabetização na construção das três versões da BNCC, sendo a 1ª e 2ª edições mais congruentes, ao evidenciarem a importância da alfabetização atrelada ao letramento e a atribuição do ensino sistemático do sistema de escrita alfabético como eixo central para a alfabetização. Em contrapartida, a 3ª versão do documento, em vigência, propõe, em diversos trechos, a alfabetização vinculada a pressupostos associacionistas/empiristas, bem como apresenta divergências quanto a programas e ações que estabelecem o ciclo de alfabetização até os oito anos de idade (3º ano do ensino fundamental). Estabelece, ainda, uma visão reducionista quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética e equívocos conceituais nos eixos de língua portuguesa. Carecem, também, de estratégias e metas para a garantia da progressão do ensino em todas as três versões da BNCC. Em suma, o documento normativo comporta problemáticas que indicam um retrocesso para o campo da alfabetização e podem acarretar um aumento das desigualdades existentes na sociedade e refletidas no meio escolar ao potencializar as barreiras na inserção dos sujeitos no mundo letrado.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Currículo; Políticas educacionais; Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

The present work has analyzed the epistemological and didactic conceptions for the literacy field present in the three (3) versions of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) given the homologation of the final document in 2017 and its importance as a national reference document for the reformulation of the curriculum of school institutions. Additionally, as specific objectives, it was aimed to apprehend the time implications established by the document for the consolidation of literacy in the first (1st) and second (2nd) years of elementary school, as well as to analyze what the three (3) versions of the BNCC recommend for the teaching of the axes of Portuguese. This research, of a qualitative nature, was based on Morais (2012; 2019; 2020), Mortatti (2000; 2006, 2010), Soares (2004; 2020a; 2020b) and others. The data build-up was conducted through document analysis and the data treatment was conducted through thematic content analysis, proposed by Bardin (1977) and Franco (2008). The results from this research have highlighted divergent epistemological and didactic assumptions regarding the definition of literacy in the construction of the three versions of the BNCC, being the 1st and 2nd editions more congruent in highlighting the importance of literacy linked to alphabetization and the assignment of systematic teaching of the alphabetic writing system as the central axis for literacy. On the other hand, the 3rd version of the document, currently in circulation, proposes, in several passages, the literacy linked to associationist/empiricist assumptions, as well as presenting divergences regarding programs and actions that establish the literacy cycle until the age of eight (3rd year of elementary school). It also establishes a reductionist view as to the appropriation of the alphabetic writing system and conceptual misunderstandings on the Portuguese language axes. They also lack strategies and objectives to ensure the progression of education in all three versions of the BNCC. In short, the normative document contains problems that indicate a setback for the literacy field and can lead to an increase in existing inequalities in society and reflected in the school environment by increasing barriers in the insertion of individuals in the literate world.

KEYWORDS: Alphabetization; Literacy; Curriculum; Educational Policies; Base Nacional Comum Curricular.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caminho metodológico.....	50
Quadro 2 - Roteiro de análise.....	50
Quadro 3 - Eixos da língua portuguesa na 1ª versão da BNC.....	67
Quadro 4 - Eixos da língua portuguesa na 2ª versão da BNCC.....	73
Quadro 5 - Eixos da língua portuguesa na 3ª versão da BNCC.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIA - Bloco Inicial de Alfabetização

BNC - Base Nacional Comum Curricular

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB - Câmara de Educação Básica

CF - Constituição da República Federativa do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministérios da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

SEA - Sistema de escrita alfabética

SEDF - Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

MEMORIAL	11
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO	25
1.1. A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NO MEIO ESCOLAR: O VIÉS POLÍTICOS-IDEOLÓGICO NA CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	25
1.2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....	31
1.3 (DES) ARTICULAÇÕES NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES PARA O CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO	37
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	48
2.1. ROTEIRO DE ANÁLISE	50
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	52
3.1 PRIMEIRO CONTATO.....	52
3.2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DISPOSTAS NAS TRÊS VERSÕES DA BNCC	55
3.3 TEMPO ESTABELECIDO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NAS TRÊS VERSÕES DA BNCC	62
3.4 CONTEÚDOS DOS EIXOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS 1º E 2º ANOS DE ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DAS TRÊS EDIÇÕES DA BNCC	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

MEMORIAL

Sou Daniele do Nascimento da Silva e este memorial retrata tudo o que eu sou, tudo o que me forma e, como ser inacabado, tudo que me transforma. Sou filha de Teresa do Nascimento da Silva e Vicente Paulino da Silva, ambos de famílias que criaram grandes laços fraternos e, por longos anos, moraram em casas distintas, porém, próximas, na atual Área de Proteção Ambiental (APA) Gama e Cabeça do Veado. Meus avós eram vigilantes das barragens que ali tinham e eram responsáveis por roçar a mata que crescia nesses espaços e ao redor da casa que moravam, enquanto minhas avós eram donas de casa, cuidavam dos filhos, da roça e das plantações que cultivavam. Anos depois, um casal, fruto dos laços de amizade dessas duas famílias, se juntaram, formando mais uma geração na qual estou inserida.

Tanto os filhos da família Nascimento, 5 mulheres e 2 homens, quanto os da Paulino, 5 homens e 3 mulheres, andavam longas distâncias até a escola mais próxima. Minha mãe frequentou a escola até a antiga 4ª série e o meu pai somente até a 2ª série, logo, não foi alfabetizado pois, diante das dificuldades que ambas as famílias enfrentavam, tiveram que sair da instituição que estudavam para ajudá-los. Desse modo, tiveram que renunciar seus objetivos futuros, sobretudo minha mãe, que sonhava em ser professora.

Teresa, filha do meio entre as 5 irmãs, trabalhou como doméstica durante 3 anos na casa de um médico cirurgião na região do Lago Sul. Após esse período, ela passou a ajudar minha avó na roça, cuidando dos sobrinhos, filhos das irmãs mais velhas. Vicente, primeiramente, passou a trabalhar como jardineiro, também em casas do Lago Sul, depois trabalhou em empresa terceirizada no emprego de serviços gerais. Em seguida, mediante ao seu esforço, meu pai foi contratado como agente de sistema de saneamento e trabalhador da manutenção de edificações através de indicações tendo em vista que, na época, para se tornar funcionário público não era necessário prestar concurso. Desde então, após 33 anos, ele segue trabalhando no mesmo local.

Logo após se casarem, em 1985, meus pais tiveram o primeiro filho, meu irmão mais velho. Posteriormente, no dia 10 de agosto de 1997 na Clínica Vida, região administrativa de Taguatinga, ocorreu a minha chegada ao mundo, com muito anseio de conhecê-lo. Um fato que sempre é recontado pela minha mãe, também conhecida por dona Teresa ou Teca, se refere a um detalhe do meu nascimento. Segundo ela, eu nasci com os olhinhos totalmente abertos, curiosos e observando todos ao meu redor, bem atentamente. Minha mãe usa a expressão “estava louca para vir ao mundo”, ao definir esse momento.

Cuidadosa com os filhos, os quais se dedicou integralmente a cuidar e amar, minha mãe, logo no segundo semestre de 2003, planejava realizar minha matrícula na escola mais próxima de casa, o Centro de Ensino Fundamental 301 (CEF 301), que englobava o antigo ensino fundamental 1 e 2. Desta forma, o ano de 2004 deveria ser o ano do meu ingresso na antiga 1ª série, todavia, por não ter 7 anos completos (realizava aniversário apenas em agosto), fui redirecionada para o pré-zeinho ou pré-escola no Centro de Educação Infantil 304. Hoje vejo o quão tardiamente ocorreu meu ingresso na etapa do ensino fundamental em decorrência das leis vigentes naquele período, sentimento de frustração também manifestado pela minha mãe na época.

Vale salientar que, tentar revisitar as memórias que antecedem os meus 6 anos, é como me imaginar olhando para o horizonte em uma manhã enevoadada. No entanto, tudo vai se tornando mais nítido quando me lembro do meu ingresso escolar. Me recordo das rampas, dos desenhos, das letrinhas ordenadas nas paredes das salas de aula, as diversas cores que se alternavam e dominavam o espaço da escola, deixando tudo com um ar mais alegre e colorido. Lembro da paciência da “tia” Sônia, minha primeira professora, as brincadeiras e as tarefas lúdicas que predominavam em seu trabalho. Foi o ano que tive minha primeira fantasia como Emília do Sítio do pica-pau Amarelo, de Monteiro Lobato. Estive em um concurso de desenho, no qual fui a vencedora e ganhei várias guloseimas.

Além disso, o Alex, meu irmão mais velho, passava tardes me auxiliando na escrita do meu nome, primeira palavra que escrevi com autonomia, e minha mãe apoiava em cada tarefa escolar. A pré-escola também me marcou pelas diversas histórias contadas pela professora Sônia que me influenciou a ter um gosto especial pelo universo literário. Achava mágico quando ela pegava uma historinha e realizava a sua leitura com toda aquela fluidez. Lembro que surgia uma vontade que me dominava para conseguir fazer o mesmo.

A transição para a 1ª série, atual 1º ano do ensino fundamental, foi demarcada por uma formatura da pré-escola a qual me deram, meses antes, a difícil missão de realizar a leitura do juramento do estudante para toda a comunidade escolar, familiares e estudantes presentes na cerimônia. O pequeno texto remetia aos próximos anos escolares que iríamos seguir, bem como os compromissos e deveres dos estudantes. Chorei incansavelmente para reverter a escolha da professora, já que ainda não dominava a leitura e a escrita, e, para completar, a timidez excessiva era minha maior inimiga. No entanto, não consegui convencê-la a deixar essa ideia de lado, pelo contrário, cedi e, com a mediação da professora e minha mãe, acabei assimilando todo o texto, suas principais partes e decorando-o.

Em seguida, finalmente fui matriculada na antiga 1ª série em uma instituição que permaneci por 8 anos (todo período do antigo ensino fundamental 1 e 2), o Centro de Ensino Fundamental 301 do Recanto das Emas (CEF 301), localizado a cerca de 5 minutos da minha residência. O início do ensino fundamental foi assustador, por ser uma nova escola, uma nova turma e uma nova professora. O novo sempre me assustava, mas, com o passar do tempo, aquela escola se tornou uma segunda casa e não demorou muito para conhecer todos os funcionários e estudantes.

No ano de 2006, a professora Magali lecionou na 2ª série. Foi o nome mais rápido que decorei entre todas as professoras que tive até então, já que ela sempre fazia a associação com a personagem Magali do Maurício de Sousa, como uma boa fã da turma da Mônica, logo aprendi. A Magali era uma professora extremamente rígida, mas teve grande colaboração para meu desenvolvimento e para minha alfabetização. Lembro do cheirinho de álcool das folhas de atividades que, na maioria das vezes, chegavam ainda quentinhas e com as letras e os desenhos delineados com uma cor roxa/azul. Naquela época, a minha escola ainda usava o mimeógrafo. Eu sempre pedia folhas extras para serem guardadas ou realizadas em casa, algo que se tornou rotineiro, pois adorava brincar de escolinha ao chegar em casa. Eram atividades de colorir, cruzadinhas, enumeração dos desenhos associados às palavras, atividades com famílias silábicas, ordenação de sílabas e formação de palavras, entre outras. No mesmo ano, ganhei o meu primeiro quadro negro dos meus pais que veio acompanhado de uma caixinha de giz de lousa colorido e apagador. Esses fatos já trazem vestígios da minha admiração pelo trabalho docente.

Ao final do ensino fundamental I, especificamente na antiga 4ª série, o principal marco foi o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD, comumente conhecido como Proerd- Combate às Drogas. Fomos levados a escrever uma redação sobre esse programa e, para a cerimônia de encerramento, minha produção foi a escolhida para ser lida em frente a toda comunidade escolar, familiares dos estudantes e policiais militares integrantes do programa, experiência esta, que foi semelhante à ocorrida no final da pré-escola. Outros marcos dessa etapa inicial do ensino fundamental, que posteriormente marcariam os demais anos escolares, foram os inúmeros “Honra ao Mérito” e certificados de aluna destaque que recebi e que se tornaram, inclusive, fontes de pesquisa pessoal para a escrita deste memorial, ajudando a me situar nos anos da minha escolarização e que, na época, eram motivo de grande orgulho aos meus pais. Hoje, principalmente após estudos do sociólogo Bourdieu que tive contato na Universidade de Brasília (UNB), reflito sobre esses estímulos e premiações voltados à

meritocracia, termo este que discordo, principalmente perante as desigualdades pertinentes ao meio social e escolar.

Em 2009, a chegada ao ensino fundamental II foi de grande temor, sobretudo, pelo início da 5ª série, já que havia um (a) professor (a) para cada disciplina, a necessidade de escrever de caneta e os incessantes questionamentos sobre o futuro. As preocupações eram as mais diversas, agravadas ao escutar as experiências do meu irmão que estudou na mesma escola e teve repetências, tanto na 5ª, quanto na 7ª série, abandonando a instituição para anos depois, realizar o supletivo com a finalidade de concluir o ensino fundamental e médio.

No entanto, sempre fui uma estudante dedicada, empenhada em tirar boas notas e aprender. Com isso, as minhas passagens pelos anos escolares, apesar de toda timidez, sempre ocorreram de forma tranquila e com bom rendimento. Prezava pela escola, por cada ensinamento que ia adquirindo e reconstruindo para alcançar a tão sonhada Universidade de Brasília. Passei a ter esse objetivo, ainda muito nova, sonhava em fazer faculdade que, como sempre frisado pela minha mãe, era um sonho de ambas, sabendo-se que na minha família apenas um primo havia alcançado esse grau de ensino.

Quando tive entendimento de que a UNB era a única instituição pública de ensino superior no Distrito Federal e sabia que seria inviável pagar uma faculdade particular, tracei essa meta, sem ainda ter definido qual profissão gostaria de seguir, decisão essa que, por muito tempo, foi percorrendo diferentes caminhos.

Vale ressaltar que, ainda na 5ª série, passei a realizar todas as atividades escolares sozinha. Meu pai não era alfabetizado, nunca conseguiu me apoiar diretamente nas tarefas, mas seu acompanhamento sempre me fortaleceu para continuar adiante, além de ser um grande exemplo por toda sua inteligência. Ele foi um dos braços e mentes que ergueu nossa casa, inicialmente de madeirite, para uma casa de tijolos, além disso, sua força de vontade e zelo pela família, o fazia acordar cedo todos os dias para trabalhar e nos sustentar. Minha mãe já não conseguia acompanhar a progressão das atividades e dos níveis de dificuldades.

Foi no ano de 2009 que, apesar de ter muito conhecimento sobre as matérias, não me manifestava em sala de aula. Percebendo isso, a professora de matemática, conselheira da minha turma, juntamente com outros professores, me selecionaram para ser a representante de sala, ou seja, a pessoa responsável em realizar a ponte entre professores e estudantes, além de apoiar nas mais diversas atividades. Esse acontecimento provocou um grande conflito interno pela excessiva timidez que me dominava e que os docentes tentavam amenizar. Porém, essa escolha me levou a tentar reverter a situação. Sendo assim, solicitei que minha mãe pudesse conversar

com a professora, para que ela pudesse escolher outro/a estudante. Sem muito sucesso (novamente).

Mas, mesmo contra minha vontade, os resultados positivos dessa decisão foram nítidos dado que, nos anos seguintes em que, de forma prestativa, já me candidatava para ser a representante de turma, algo que se prosseguiu por anos consecutivos, até mesmo no ensino médio. Sentia um grande prazer em apoiar e auxiliar os colegas e professores nas atividades que eram atribuídas. Essa atividade atenuou minha timidez, aumentou minha autoconfiança e responsabilidade, além de ter me tornado mais prestativa, expressiva e eficiente em alguns aspectos.

Diante o exposto, minha autonomia escolar começou desde cedo. Já em 2010, na 6ª série, me recordo que meu professor de história, chamado Fabrício, um dos responsáveis por solicitar que me tornasse representante de turma, havia um carimbo escrito: “Ousar lutar, ousar vencer!”. Sempre lia e me questionava sobre aquela frase, me recordo que, ao perguntar para ele, o professor enfatizou a importância de sempre lutar em meio às adversidades. Tempos depois, já no ensino médio, tive a oportunidade de compreender mais a respeito dessa frase de Carlos Lamarca.

Nesse mesmo ano, minha professora de português realizou provas com base em livros escolhidos por ela, em sua maioria, do autor Pedro Bandeira, que me fez ficar apaixonada pela coleção: "Os Karas", entre eles, “Pântano de Sangue”, o meu favorito, e, fora dessa coleção, “A marca de uma lágrima”. Também conheci a linda obra de José Mauro Vasconcelos, “Meu pé de laranja-lima”, que também foi uma das obras selecionadas. Neste ano, passei a ter contato com diferentes obras literárias brasileiras. Já no ano seguinte, em 2011, ingressando na 7ª série, foi o grande ápice da minha paixão por livros. Outra professora de português, chamada Kathiemi, frequentemente proporcionava visitas à biblioteca e realizava atividades diversas como, por exemplo, apresentar a obra que era escolhida por nós para socializar com os colegas de turma. Após finalizada a leitura, me recordo que o primeiro livro que apresentei foi “O grande labirinto”, do autor Fernando Savater. Para além dessas atividades, sabendo do meu interesse por livros, a docente frequentemente me emprestava os livros de seus filhos, principalmente os de ficção, que passei a ter uma grande afinidade na época.

No ano de 2012, por influência de uma colega e graças aos meus pais que madrugaram e enfrentaram uma fila quilométrica, consegui uma bolsa de estudos para realizar o curso de francês da instituição Aliança Francesa de Brasília, unidade da Asa Sul. A bolsa era direcionada aos estudantes de escola pública e permaneci no local até a conclusão do ensino médio pois,

infelizmente, posterior à conclusão dessa etapa, não era mais permitido realizar o curso. Nessa nova fase, passei a ter mais responsabilidades pois comecei a estudar fora da minha cidade e, com isso, ter a rotina de pegar ônibus, proporcionando horas fora de casa. Além disso, a escolha por fazer esse curso de idioma veio de uma latente vontade de ampliar os horizontes e sendo totalmente influenciada por professores que conheciam meu potencial e que viram a necessidade de sair da "caixinha" que eu vivia, cerca de 8 anos estudando ao lado de casa. Essa conquista me proporcionou alastrar os pensamentos, conhecer uma nova cultura, novas pessoas e um novo idioma, promovendo um grande crescimento pessoal.

A realidade e rotina relatada, que até então eu desconhecia, foi o estopim para a preferência em estudar no Plano Piloto durante o meu ensino médio, especificamente nas instituições que ficavam atrás do local que realizava o curso de francês, o Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB). Até então, dois professores, de geografia e matemática, tentaram incansavelmente que eu realizasse provas de bolsas de estudos integrais em instituições particulares para concluir o ensino médio. No entanto, nesse momento, as provas que eu fazia ao invés de ser para uma escola, eram direcionadas para cursinhos pré-vestibulares.

A minha trajetória sempre ocorreu em escolas públicas e tinha o desejo de concluir o ensino médio também na rede pública. Seguindo esse mesmo pensamento, para cursar o 1º ano do ensino médio fui matriculada no CEMEB, em 2013, instituição que permaneci nos anos posteriores, concluindo essa etapa de ensino. Inicialmente, como um reforço para a realização da prova da primeira etapa do Programa de Avaliação Seriado (PAS), fiz um cursinho que havia conseguido uma bolsa parcial de estudos no período matutino e, no contraturno, cursava o 1º ano da escola. Ademais, meu curso de francês e de inglês, sendo este último iniciado recentemente em 2013, passaram a ser realizados aos sábados.

O ensino médio foi, definitivamente, uma etapa que marcou uma redescoberta pessoal de sonhos, anseios, medos, e que, acima de tudo, me proporcionou uma grande criticidade sobre as minhas responsabilidades como estudante, as minhas ações e um senso de respeito e valorização pelas escolas públicas, *locus* da resistência. No segundo ano, em 2014, passei a estudar no período matutino, saí do cursinho, fazia natação no horário do almoço e realizava, duas vezes por semana, aulas de francês na Aliança Francesa de Brasília e aulas de inglês no Centro Interescolar de Línguas de Brasília (CIL 1 de Brasília), vaga também concedida por ser estudante de escola pública. Sempre gostei de realizar diferentes tarefas e aproveitava cada oportunidade que surgia.

O ensino médio foi um período que presenciei e debati acontecimentos políticos. Além do mais, o meu ambiente escolar envolvia os estudantes a lutar pelos seus direitos e nos fazia ser mais questionadores, para honrarmos a memória do local e de tantos líderes que passaram por aquele ambiente, já que o Elefante Branco foi uma instituição de resistência à ditadura militar e tem, no nome do Grêmio Estudantil, a marca de um dos grandes líderes e símbolo da resistência, Honestino Guimarães.

Presenciei, nessa minha fase escolar, os jovens ocuparem as escolas contra a reforma do ensino médio, resistirem contra o golpe de Michel Temer e, depois, lutarem contra a PEC 55, também chamada de Lei da Mordada. Todos esses eventos clarificaram o significado da frase “Ousar lutar, ousar vencer!”, por mais que muitas lutas não obtiveram os resultados esperados, foram momentos que me permitiram cumprir o dever de cidadã, reivindicar meus direitos e me sentir pertencente a uma sociedade de cunho democrático, iniciando uma jornada de luta pela educação e de defesa pela escola pública, a qual sempre fui pertencente e que faz parte da minha trajetória.

O ano de 2015, cursando o 3º ano do ensino médio, foi marcado pelas preocupações em conseguir uma vaga no ensino superior e perdurava a indecisão de qual profissão seguir. Ao concluir essa etapa, fiquei com receio da incógnita que 2016 havia se tornado pois, todos os anos tínhamos tudo programado, mesma escola, rever os amigos e assim sucessivamente. No entanto, nesta etapa, não era apenas um ensino médio concluído, era um ciclo importante, o qual eu torcia que se prolongasse para o ensino superior. Ao finalizar essa etapa, me recordo que não havia saído o resultado do vestibular, mas desejava um ano cheio de novas conquistas e histórias. Mal sabia que, de fato, isso ocorreria.

O resultado da primeira chamada do PAS saiu e logo descobri que havia conseguido uma vaga na UnB. Mas retomo para o início deste relato pois foi o que influenciou minha primeira escolha. Sempre tive uma grande paixão pela profissão docente, mas havia uma visão bem limitada em relação ao curso de pedagogia, a minha escolha por essa profissão ocorreu bem lentamente e tive todo um percurso de desafios e obstáculos. Desde pequena, gostava de brincar que estava lecionando. Sempre era a aluna na escola que auxiliava os professores, ajudava os colegas com dificuldades, por quase todos os anos do ensino fundamental e ensino médio era representante de turma, fui coordenadora de um grupo de jovens durante 4 anos da igreja que frequento, entre outros fatos já mencionados.

Contudo, diante da pressão de escolher o curso que se tornaria a minha profissão, acabei escolhendo o curso de Engenharia Ambiental e iniciei o curso na Universidade de Brasília no

primeiro semestre de 2016. A escolha foi pautada e influenciada pelo meu histórico familiar e pelo local de trabalho do meu pai, a CAESB, a qual eu tinha um grande apreço. Além disso, ao tentar partilhar as indecisões pela minha escolha profissional, sempre havia questionamentos e comentários negativos em relação a ser professora, até mesmo dos meus próprios professores, acarretando um afastamento dessa decisão.

O ensino superior foi marcado por grandes descobertas e quebra de paradigmas. No meu período livre na UnB, passei a dar aulas particulares para dois garotos que estavam no ensino fundamental, um no 3º ano e outro no 6º ano. Assim, era a única forma de conseguir uma renda, já que meu curso era diurno. Diante dessa situação, o que era só uma forma de ganhar uma renda extra, visto que cursava Engenharia Ambiental, acabou se tornando um desejo de seguir carreira. De certa forma, ser professora sempre esteve presente na minha trajetória de vida e, ao iniciar reflexões sobre minha escolha profissional, fui percebendo que, para além de restaurar áreas degradadas, gostaria de trabalhar diretamente na mediação da construção dos saberes necessários para enfrentar e, principalmente, evitar algumas mazelas do mundo. Nesse momento, entrei novamente no estado de me redescobrir e analisei minhas escolhas. Ao perceber que deveria escolher uma área que envolvesse lecionar e baseando-me na projeção da minha mãe, que via na filha a oportunidade de realizar o sonho de ser professora, optei pela Pedagogia.

Portanto, após estar insatisfeita com o curso de Engenharia Ambiental e refletir sobre as novas opções, resolvi abandonar o curso. Fui então contemplada em um processo seletivo para um curso gratuito chamado “Vestibular Cidadão” e decidi estudar, novamente, para o vestibular do meio do ano a fim de trocar de curso pois, tinha consciência que com a transferência interna, teria maiores dificuldades para realizar a mudança. O resultado veio já no primeiro vestibular que realizei, passei para Pedagogia, turno noturno, na Universidade de Brasília. Essa conquista veio de forma totalmente diferente, talvez com uma alegria maior por ter descoberto, finalmente, a profissão que queria seguir, sem medos, com determinação e com uma bagagem de conhecimento maior.

Iniciei o curso de pedagogia no segundo semestre da Universidade de Brasília (UnB), em 2018, poucos meses depois, me inscrevi para o programa “Educadora Social Voluntária” (ESV) na Escola Classe 407 norte, onde fui convocada e permaneci, desde então, auxiliando uma professora do 3º ano nas mais diversas atividades educativas e acompanhando estudantes com maiores dificuldades. Através dessa experiência, presenciei crianças com diferentes tipos de educação: as que eram bem desenvolvidas na leitura e escrita, as que não sabiam ler e nem

escrever, as que não sabiam que se escrevia da esquerda para direita e demais barreiras enfrentadas em uma sala de aula heterogênea. A experiência de 6 meses me deixou ainda mais encantada pela área.

No ano seguinte, em 2019, retornei como ESV na EC 407 norte no período matutino, desta vez, acompanhei uma professora que lecionava para o 4º ano. No mesmo ano, consegui outra vaga como Educadora Social Voluntária em uma escola no turno vespertino. Acompanhei, durante esse período, um estudante do 6º ano, já alfabetizado, com transtorno do espectro autista (TEA). Tais experiências me proporcionaram um panorama da função social da escola, da didática e diferentes metodologias utilizadas pelos professores. Além disso, conheci várias tecnologias assistivas, bem como a realidade das escolas públicas, agora, não mais pela experiência como estudante.

O ano de 2019 também foi a época que me tornei bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) durante um ano, através do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da UnB. A pesquisa era no campo da formação de professores e fazia parte do projeto guarda-chuva integrado ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogo – GEPFAPe. Ao conhecer o grupo de estudos, também cursei a disciplina Projeto 3 na mesma linha de pesquisa e me tornei extensionista no projeto Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes, que visava a contribuição para a formação continuada/permanente dos docentes e inicial dos discentes participantes.

Subsequentemente, iniciei um estágio não obrigatório, realizado em um espaço não escolar durante o período de um ano completo, sendo prorrogado e em vigência até a presente data. A função de estagiária foi exercida ocupando a vaga específica para o curso de pedagogia. Essa experiência evidenciou que o trabalho docente é multifacetado e a atuação de um professor ocorre em diferentes espaços sejam eles, escolares ou não. Contudo, essa experiência abriu meu olhar para as influências de diferentes organizações no âmbito escolar, aumentando minha curiosidade sobre essa questão.

O grande ápice da minha graduação foi a disciplina Processo de Alfabetização, que me possibilitou conhecer mais a fundo sobre essa área, me deixando intrigada com as problemáticas pertinentes no campo, ora acarretadas pela desarticulação dos documentos normativos e das políticas educacionais, ora pelo viés ideológico que o permeia. Após cursar a disciplina, fui convidada para ser monitora pela docente que a ministrava, minha atual orientadora. Tanto como discente, quanto como monitora, me interessei pela alfabetização ao compreender o valor social da mesma e os impactos na vida dos sujeitos. Em suma, ao ter o contato com a disciplina,

compreendi a complexidade envolta do processo de alfabetização, o que ampliou minha vontade de atuar como professora alfabetizadora.

Por fim, ressalto que, na escolha de uma profissão, principalmente, no que tange o trabalho docente, podemos ter expectativas que entram em choque com a realidade, sobretudo, durante a inserção na carreira. No entanto, com a pedagogia, passei para o curso e, logo depois, tive a oportunidade de vivenciar diferentes aspectos da realidade de tal profissão. A partir disso, observei que ser docente é, sem dúvida alguma, um grande desafio quando se conhece a realidade do nosso país, mas é extremamente prazeroso lutar em prol da educação, especificamente, a alfabetização. Além disso, tive a convicção de que, finalmente, achei meu lugar e minha área profissional.

INTRODUÇÃO

Em face ao cenário atual, é perceptível uma grande mudança no sistema de ensino brasileiro, principalmente, no que diz respeito ao âmbito da alfabetização. Em 2017, ocorreu a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para as etapas da educação infantil e ensino fundamental. Segundo o documento normativo, “a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 89) nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Contudo, tendo em vista a alfabetização como um processo complexo e multifacetado, observa-se que ela vem, ao longo de sua história, assumindo várias concepções, sobretudo, nas políticas nessa área.

Como bem nos assegura Mortatti (2010, p. 330), desde a década de 1930 “saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita” no Brasil. Nesse sentido, cabe apontar que, na década de 1980, há uma soma de esforços com o objetivo de universalizar a educação no Brasil. No entanto, essa massificação da educação não garantiu a qualidade e, conseqüentemente, a permanência dos estudantes. Este fato, reflete-se nos altos índices de fracasso e evasão escolares observados pelos órgãos de controle.

No bojo dessa discussão, constatamos uma culpabilização das problemáticas da alfabetização escolar em relação a **como se ensina**. Em vista disso, ao longo dos anos, há uma procura incessante por um método de alfabetização ideal para a melhoria na qualidade da educação. Dessa forma, é observado um movimento pendular na utilização dos métodos sintéticos e analíticos no processo inicial do ensino da leitura e escrita no âmbito escolar (SOARES, 2020b).

Mediante a isso, marca-se uma polarização entre os métodos que partiam das unidades menores da língua (alfabético, fônico e silábico) e os que partiam de unidades linguísticas maiores (palavração, sentencição e global). Assim como afirma Moraes (2012), é importante pontuar que todos esses processos tinham (e ainda tem) como subsídio uma concepção reducionista que considerava o sistema de escrita alfabética (SEA), um mero código. O autor

ainda destaca, que é desconsiderado o ensino sistemático do SEA nas abordagens dos métodos tradicionais e das práticas ineficientes da perspectiva espontaneísta¹ da aprendizagem.

Diante disso, a resultante dessas alterações de concepções, entre os antigos métodos, foi uma permanência dos resultados insatisfatórios na alfabetização. De acordo com os indicadores sociais relacionados à alfabetização, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentou, em 2019, dados que evidenciam uma taxa de analfabetismo de 6,6% entre os jovens de 15 anos ou mais. Não é exagero afirmar que esses números ainda representam uma grande quantidade de sujeitos abdicados de um direito fundamental, assegurado pela constituição, de acesso à educação, especificamente, à aquisição da leitura e escrita.

Ademais, reveste-se de grande importância enfatizar que Soares (2004) utiliza o termo **desinvenção da alfabetização** e reitera o argumento de que o fracasso escolar se evidencia diante da perda e/ou falta de clareza da especificidade dessa área. Assim, entendemos que, após a superação da concepção apregoada pelos antigos métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos), alavancada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) nos estudos do processo evolutivo da aquisição da língua escrita, ou seja, o “como se aprende”, a discussão passa a ser ancorada em metodologias que assegurem a perspectiva de alfabetizar letrando nos primeiros anos do ensino fundamental. A teoria da psicogênese da língua escrita não propõe metodologias de ensino da leitura e da escrita, desta forma, outra razão pela qual Soares (2004) assinala a desinvenção da alfabetização e, a posteriori, a necessidade de uma reinvenção desse campo.

Mediante o exposto e concomitante à um cenário de conflitos políticos, se iniciou a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2015, evoluindo para sua segunda versão no ano de 2016 e, posteriormente, a sua homologação no ano de 2017 pelo ministro da educação, Mendonça Filho. Segundo a Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017:

Art. 1- Fica homologado o Parecer CNE/CP n- 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017).

¹ As práticas que tinham como modelo o empirismo, advindas da teoria do inatismo, desconsideravam a necessidade de uma mediação pedagógica e um ensino sistemático, pois acreditava-se que o meio não detém influência na aprendizagem do sujeito.

Decorrente dos argumentos que foram utilizados, a consolidação dessa política pública educacional visa, oficialmente, a melhoria da qualidade e equidade da educação, bem como é um instrumento orientativo para a (re) formulação das propostas curriculares nas instituições de ensino. Todavia, tal como foi preconizado, surgem inferências sobre a inconsistência para a efetivação desta política educacional e de que forma abrange a complexidade e as multifacetadas do processo de alfabetização, acresce, ainda, a (des) articulação com o que vem sendo proposto, até então, em pesquisas nesse campo. A BNCC, portanto, assumiu o status de documento mandatário que vem impondo, aos sistemas de ensino, mudanças em suas proposições curriculares.

À vista disso, o presente trabalho tem como objetivo geral **analisar, nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as concepções epistemológicas e didáticas para a área da alfabetização**. Portanto, como meios para delinear as rotas até esse objetivo, propõe-se **analisar as implicações do tempo estabelecido pelo documento para a consolidação da alfabetização (1º e 2º anos do ensino fundamental) e apreender o que as três versões da BNCC preconizam para o ensino dos eixos da língua portuguesa**.

Primeiramente, a questão temporal entra em cena como um fator importante, pois o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) defende o ensino e a consolidação da alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental, já a BNCC estreita para dois anos. De fato, temos assegurado a apropriação da leitura e da escrita em três anos, no cenário brasileiro? Os dois anos preconizados pela Base seriam suficientes? Quais os argumentos presentes na BNCC para estreitar o tempo de consolidação da alfabetização para 2 anos? Essas são algumas das questões que constituem o foco desta pesquisa.

Por conseguinte, acrescentamos, a esse caleidoscópio, o retorno dos antigos métodos de alfabetização, a exemplo do fônico como proposta nacional no atual governo. Essa proposta é recebida com críticas por estudiosos da área, tais como Moraes (2019; 2012) e Soares (2020a; 2020b; 2004). De acordo com os autores, trata-se de um retrocesso na área, já que foi evidenciado, em pesquisas anteriores, o quão limitados são os métodos tradicionais de alfabetização, ancorados em uma perspectiva empirista associacionista de ensino e de aprendizagem.

Além do mais, ressalta-se que algumas temáticas transversais serão desenvolvidas no *corpus* teórico deste trabalho para a ampliar a compreensão do fenômeno a ser estudado e que estão atreladas, precipuamente, aos pilares que se parte desta pesquisa: a alfabetização e o currículo. Tais como:

- A reprodução das desigualdades sociais no meio escolar: O viés político-ideológico na consolidação do sistema educacional brasileiro
- Concepções de alfabetização no Brasil: marcos históricos e conceituais
- (Des) articulações no processo de constituição da Base Nacional Comum Curricular: Implicações para o campo da alfabetização

Com esse propósito, o presente trabalho possui uma abordagem qualitativa, alicerçado em uma pesquisa bibliográfica que irá fomentar subsídios para a compreensão das principais discussões, conceitos e construção da linha histórica da alfabetização e da consolidação da BNCC. A partir de então, propomos realizar uma análise documental das três versões da Base Nacional Comum Curricular para alcançar os objetivos que se intentam nesta monografia. Por fim, seguido do tratamento dos dados por meio da análise de conteúdo temática, proposta por Bardin (1977) e Franco (2008) para compreendermos os sentidos explícitos e implícitos nos documentos.

Em suma, considerando as grandes mudanças nas versões que antecederam o documento final da BNCC, entendemos ser necessária a investigação sobre os pressupostos que fomentaram a sua consolidação, tanto as rupturas, quanto as permanências. Além disso, em virtude das controvérsias que permeiam a construção e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular e do retorno de termos que põem em xeque os avanços no campo da alfabetização, objetivamos também analisar as concepções epistemológicas e didáticas para o campo da alfabetização apregoadas pelo documento de caráter mandatário, sem pretensão de esgotar o assunto. Aliás, a BNCC é caminho ou descaminho para o campo da alfabetização?

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

Preliminarmente, partindo da compreensão de que estamos inseridos em uma sociedade imersa em interesses políticos-ideológicos, a alfabetização se torna um importante instrumento de poder, pois concede a inserção dos sujeitos no mundo, por meio da leitura e escrita e, por conseguinte, assegura clareza da sociedade e do meio que estão inseridos. Além do mais, a escola como *locus* de acesso ao saber sistematizado torna-se palco para as discussões do projeto de nação que se intenciona construir.

Conforme explicitado, a presente pesquisa objetiva analisar as concepções epistemológicas e didáticas para a área da alfabetização nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destarte, dado o impacto de um documento de caráter mandatário em nível nacional e a relevância do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário um olhar perspicaz e crítico para os (des) caminhos traçados pelas políticas educacionais nesse campo e, também, apreender os pressupostos de viés político-ideológico intrínsecos nessa discussão.

Em síntese, a alfabetização se constitui em um meio permeado por disputas e concepções diversas. Diante disso, a próxima seção irá perpassar pela história para situar o leitor como se consolidou algumas imposições políticas que se refletem nas políticas de alfabetização na contemporaneidade.

1.1. A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NO MEIO ESCOLAR: O VIÉS POLÍTICOS-IDEOLÓGICO NA CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

“A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto.”

(Darcy Ribeiro)

O fato de vivermos em um mundo letrado, torna o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita um processo essencial nos anos iniciais de escolarização. Com isso, evidencia-se o valor social da alfabetização, principalmente, na constituição dos cidadãos e na sua inserção na sociedade. Segundo Mortatti (2000b, p. 21, grifo da autora), “a alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição, de saber e, portanto, de esclarecimento das ‘massas’”. Ademais, esse campo manifesta-se, claramente, como um instrumento colaborativo para a equidade educacional, minimizando as desigualdades sociais que se

manifestam de forma prevalente nas classes populares e como um mecanismo para a emancipação dos sujeitos.

Todavia, ressalta-se que, no contexto brasileiro, a garantia ao direito à educação e à alfabetização, foi se tecendo em um emaranhado de interesses políticos-ideológicos e se consolidando em um projeto de sociedade alinhado às demandas do mercado, potencializando as desigualdades já existentes. Concomitante a esse pensamento, Moraes (2012, p. 23) utiliza o termo “*apartheid* educacional” e “sistemas casa grande e senzala”. Assim, o autor denuncia as discrepâncias na educação ofertada nos anos iniciais de escolarização para as crianças de classe média alta, em comparação às crianças de baixa renda, revelando os reflexos das desigualdades que se construiu o sistema de educação brasileiro. Contudo, para compreender melhor como se materializou esse sistema, a predominância empresarial nas discussões de documentos oficiais que regem a educação na atualidade e o agravamento da visão reducionista no campo da alfabetização, é primordial explicar sobre os pressupostos incutidos historicamente nas políticas educacionais e documentos oficiais que a regem.

Em meados da década de 1930, a universalização como sinônimo de má qualidade, diante os diferentes sujeitos que poderiam chegar até as escolas, propiciou os exames de admissão no antigo primário e ginásio. Pensamento esse, modificado com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1971, tornando-se o aparato legal no ensino obrigatório das antigas 1^a à 8^a série (WEISZ, 2002). Esse olhar elitista que se debruçou sobre o sistema educacional acarretou grandes obstáculos para a universalização da educação, sobretudo, para as crianças e jovens de classes populares nos anos iniciais do ensino fundamental.

Todavia, o cenário educacional foi fortemente modificado na segunda metade da década de 1980. O Brasil teve como grande marco, as mudanças no mosaico político do país com o fim do regime autoritário, vigente desde o golpe militar de 64. Ademais, foi um período marcado por uma redemocratização, especialmente, no âmbito educacional. A educação, como um dos primeiros direitos sociais fundamentais, foi garantida pelo artigo 6 da Constituição de 1988, bem como um direito público subjetivo reforçado no artigo 205, “um direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Assim, observamos os esforços estatais em universalizar a educação pública, obrigatória e gratuita, no qual a ele se vincula o principal provedor desses direitos. No entanto, o sistema educacional se engendrou com configurações distintas daquelas preconizadas pela Constituição de 1988.

No que concerne principalmente ao ensino fundamental, Mello (1991, p. 14) ao apresentar em suas pesquisas dados estatísticos de um aumento de 30% no que se refere à porcentagem de participação no 1º ano no início dos anos 90, assinala que essa ampliação dos anos iniciais “[...] não foi acompanhada de uma reorganização institucional que deveria ter, como foco principal de atenção, a organização escolar e as condições mínimas para seu funcionamento”. Dessa forma, notamos que houve um avanço no acesso à escola, mas essa massificação da educação não foi acompanhada de subsídios que garantissem a sua qualidade, ocasionando um alto índice de repetência e analfabetismo, conseqüentemente, de evasão e fracasso escolar.

Em face do exposto, também vale ressaltar que a abertura à **democracia** e extensão da educação vieram acompanhadas das fortes influências do mercado e de agentes multilaterais. Esse fator justifica-se, principalmente, pois: “a necessidade de enfrentar novos padrões de produtividade e competitividade, impostos pelo avanço tecnológico, está levando à redescoberta da educação como componente essencial das estratégias de desenvolvimento” (MELLO, 1991, p.8). Dessa maneira, a vinculação direta da educação com o desenvolvimento, não somente social, mas econômico, vigorou grandes reformas pautadas na promessa de uma melhoria no âmbito educacional. Vale salientar que “A UNESCO e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 99), assim, há grandes influências desses agentes nas conferências que posicionaram a educação no centro das discussões internacionais, predominantes nas décadas iniciais do século XX, e, conseqüentemente, influíram nas decisões políticas educacionais brasileiras. Conforme nos apresenta Oliveira (2007, p. 669):

[...]A rede física já comportava toda a população escolarizável, entretanto, a entrada tardia na escola ou as múltiplas reprovações faziam com que alunos que deveriam estar mais adiantados em seus estudos ocupassem, ainda, os bancos escolares em séries anteriores às adequadas.

Assim, observamos que as ações para a educação passam a redirecionar os esforços em assegurar a qualidade e a progressão dos estudantes para que ingressem nas demais etapas de ensino.

Decorrente disso, na década de 1990, diante da crise que ainda perdurava no sistema educacional e o contingente alarmante de analfabetismo, o Brasil reforça o compromisso em difundir a educação de qualidade diante a proposta aprovada e que foi advinda da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. A Declaração de Salamanca foi promulgada na Tailândia

em 1990 com o objetivo de promover a universalização da educação, prezando pela qualidade e equidade. Conforme art. 1, “**Satisfazer a Necessidade Básica de Aprendizagem**” (UNESCO, 1990, grifo nosso), principalmente mediante a precária oferta da educação básica nos países menos desenvolvidos. Destarte, a partir desse marco, foram desencadeadas diferentes políticas educacionais e reformas no contexto brasileiro. Consoante o disposto, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99) relatam que “o Brasil, como um signatário entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década”. Tais perspectivas impulsionaram a criação do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993 (BRASIL/MEC, 1993). Esse Plano é mencionado no documento de introdução dos PCNs:

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, 1997, p. 14).

Assim sendo, é perceptível os encaminhamentos nas políticas brasileiras, após a Conferência de Jomtien. Contudo, pactuamos com Dourado e Oliveira (2009, p. 204, grifo dos autores) que “para tanto, é fundamental problematizar a ênfase dada à *teoria do capital humano*, sobretudo pelo Banco Mundial [...]”, sobre a necessidade de contestar os interesses que permeiam os discursos sobre a qualidade educacional. Essa característica, direta ou indiretamente, se faz predominante nos documentos do país e que, elencada ao discurso da qualidade educacional, fundamenta a justificativa das intervenções empresariais no meio escolar.

Os autores ainda revelam uma característica que, se observada sob o prisma da realidade brasileira, traz inferências sobre as adversidades enfrentadas na implantação de políticas educacionais no Brasil. Sobre esse assunto, Dourado e Oliveira (2009, p. 204) enfatizam que,

ao considerar o caso brasileiro, em que a oferta de escolarização se efetiva por meio dos entes federados (União, estado e municípios), com base na estruturação de sistemas educativos próprios, pode-se afirmar que tal processo vem se efetivando, historicamente, por intermédio do binômio descentralização e desconcentração das ações educativas. Esta constatação revela o quadro complexo, relativo ao estabelecimento de parâmetros de qualidade em um cenário desigual e combinado que caracteriza a educação brasileira. Este cenário é fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas. Nesse contexto, como avançar para a construção de indicadores comuns? Como assegurar educação de qualidade para todos?

Diante do exposto, é perceptível a dificuldade de articulação na operação para a melhoria do sistema educacional, mediante a extensão territorial e organização político-administrativa do país. Ao mesmo tempo, surgem indagações sobre como, depois de tantos anos, as problemáticas da educação e as desigualdades atreladas à sua constituição, ainda perduram. Alguns autores explanam sobre como as ações de agentes internacionais na educação, como o Banco Mundial, e as configurações políticas do país coincidem com uma mudança de concepção sobre o real papel da escola e os impactos no sistema educacional.

Segundo Libâneo (2012, p. 23, grifo do autor), há “uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência”. Com isso, o autor apresenta a degradante situação que se estabeleceu o sistema educacional brasileiro, bem como o aspecto assistencialista adotado pelas instituições escolares públicas e o reducionismo da aprendizagem de crianças das classes populares.

Em complemento, o contexto histórico aponta alguns períodos que apresentam o ponto culminante das reformas educacionais, ganha destaque o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com mandato entre 1995 e 2003. Nas palavras de Frigotto e Ciavatta (2003, p.106), “Em seu conjunto, o projeto educativo do Governo Cardoso encontra compreensão e coerência lógica quando articulado com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital”. Com isso, salienta-se um período em que foi potencializada a implementação de ações advindas dos pressupostos incutidos na corrente político-econômica do neoliberalismo em políticas de governo. Nesse cômputo, também é estabelecida uma lógica gerencialista da escola, além de proporcionar uma educação nos moldes da nova sociedade que se constituía diante da globalização e ampliação do capitalismo. Como aponta Freitas (2014, p. 1089):

A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho?

As reflexões sobre o controle do meio escolar, estabelecidas acima, são complementadas quando o autor supracitado propõe uma relação assertiva entre dois pares dialéticos que denomina como “objetivos/avaliação” e “conteúdos/métodos”. O primeiro se ancora aos

instrumentos de avaliação em larga escala e o segundo se refere aos currículos que se consolidam diante os objetivos de aprendizagens definidos pelas avaliações. “Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a **Base Nacional Comum**, que definem o que será considerado como ‘básico’” (FREITAS, 2014, p. 1009, grifo nosso). As problemáticas para a construção de matrizes de referência para os currículos já são evidenciadas pelo autor diante o reducionismo que pode acarretar nos conteúdos e ainda assinala a dependência de ambos, avaliações em larga escala e referências curriculares, para se chegar ao controle pelos denominados “reformadores empresariais da educação” e enfatiza que essas categorias direcionam a organização pedagógica e se integram no dia a dia das escolas (FREITAS, 2014).

Dessa forma, a centralidade das discussões políticas se pauta, a partir de então, no estabelecimento de quais diretrizes e conhecimentos serão necessários para propiciar à população, diante das mudanças extensivas na sociedade, refletindo nas políticas curriculares, pois “[...] o currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro” (JALLADE, 2000 apud LOPES, 2004, p. 110). As implicações, nesse pensamento, são as influências das avaliações sobre os currículos, pois ambos passam a ser utilizados como meio de controle e regulamentação, meritocracia, ao invés de um instrumento para potencializar a qualidade educacional.

Freitas (2012; 2014) utiliza o termo **reformadores empresariais da educação** e Morais (2020, p. 5) apresenta como “mercadores da educação”, referentes aos grandes grupos empresariais que passam a obter controle de dois instrumentos fundamentais, a fim de padronizar o conhecimento, como já mencionados: as avaliações em larga escala e o currículo. Por consequência, as reformas, com base nos ideais neoliberais, revelam a prevalência da meritocracia e competitividade, apresentando um desamparo no que condiz à heterogeneidade existente nos espaços escolares e uma omissão das desigualdades sociais pertinentes nesse meio, bem como agrava a perda da autonomia do trabalho docente, refletindo na identidade do professor e no controle do conhecimento e padronização dele. Além do mais, o foco da formação dos indivíduos, visa uma capacitação de mão de obra trabalhadora, o que resulta em um reducionismo das aprendizagens e conceituações importantes, remetendo a uma educação tecnicista.

Por fim, nas palavras de Lopes (2004, p. 110), ao analisar as políticas curriculares, é uma ação que “[...] implica entender as modificações sociais, políticas, econômicas e culturais

pelas quais passamos e ser capaz de dar respostas a essas modificações, empreender novas interpretações sobre as questões de nosso tempo”. Sendo assim, as colocações expostas nessa seção, fornecem subsídios para compreender como ocorreu a consolidação da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as concepções de alfabetização estabelecidas no documento. Dessa forma, é necessário trazer à tona que a compreensão de alfabetização instituída ao longo dos anos e a constituição das políticas educacionais estão atreladas às mudanças que ocorrem na sociedade e se constroem de acordo com os interesses políticos ideológicos dos grupos vigentes.

No bojo das discussões de políticas educacionais para a efetivação e qualidade da educação, vale salientar, a importância de compreender as diferentes concepções de alfabetização que se consolidaram ao longo da história, tendo em vista que “saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita” (MORTATTI, 2010, p. 330). Com isso, a alfabetização se constitui como o foco das ações governamentais e, também, é evidenciada a sua importância na educação por ser o epicentro de inserção do sujeito ao mundo da escrita e para a emancipação desses.

Para explicitar como ocorreu a consolidação das concepções de alfabetização no decorrer do tempo, partiremos, na próxima seção, das contribuições e vestígios históricos reunidos e evidenciados, principalmente, pela historiadora e pesquisadora Maria Rosário Longo Mortatti², das concepções da questão dos métodos e da precursora do termo letramento no país, Magda Soares, e da compreensão da importância do ensino sistemático do sistema de escrita alfabético, explanado por Artur Gomes de Moraes.

1.2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

A questão dos métodos é uma discussão intrínseca à história da alfabetização. Por muitos anos, e até na contemporaneidade, os métodos tradicionais de alfabetização foram utilizados com a promessa de atenuar o grande índice de analfabetismo no país. Mortatti (2006,

² Maria do Rosário Longo Mortatti, professora titular da Universidade Estadual Paulista (Unesp), é uma das autoras brasileiras referência no campo da história da alfabetização. Destacamos que a pesquisadora é defensora de uma concepção teórica interacionista, ou seja, a alfabetização discursiva, no qual não será o enfoque neste trabalho. Essa concepção é divergente daquelas defendidas por Artur Gomes de Moraes e Magda Soares, que partem de concepções pautadas no construtivismo e são autores foco do *corpus* teórico deste trabalho. Todavia, destaca-se que o ponto de encontro das concepções desses autores é a visão democrática que possuem sobre o campo da alfabetização.

p. 1), destaca que “[...] desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com ‘antigas’ e ‘novas’ explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública”. Assim, derivando uma oscilação na utilização dos métodos tradicionais, ora sendo difundidos pelos defensores da marcha sintética, ora pelos apoiadores da marcha analítica.

Ademais, para melhor compreensão dessa disputa, vale salientar que os métodos são agregados em dois grupos distintos, como já referido na presente sistematização. Os métodos sintéticos possuem, como ponto de partida, as unidades menores da língua, sendo elas: a letra, a sílaba e o fonema, pertencentes, respectivamente, aos métodos de soletração, silábico e fônico. Além disso, ressalta-se que, a marcha sintética foi amplamente difundida no processo de ensino da leitura e escrita, amparado pelas antigas cartilhas, desde o século XIX, e, predominantemente, utilizadas até hoje, a exemplo da atual proposta do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que enfatiza a utilização do método fônico. Já os métodos analíticos, se distinguem por partirem do todo até as unidades menores da língua escrita. São associados a essa marcha os métodos de palavrção, sentencição e o método global, na devida ordem, partem da palavra, da frase e/ou oração e do texto.

Tendo em vista os primeiros indícios da precária e restrita “instrução pública” (MORTATTI, 2006, p. 6) no Brasil Império no século XIX, nesse período utilizavam as **cartas de ABC**³, com base no método tradicional de soletração. A posteriori, em 1876 ganha-se destaque a **cartilha maternal**⁴, originária do poeta português João de Deus e que partia do método de ordem analítica palavrção. Impulsionando, em 1880, a utilização do método João de Deus, em oposição às primeiras cartilhas brasileiras que utilizavam os métodos de ordem sintética (MORTATTI, 2006). O surgimento dessa disputa abre espaço para esforços na homogeneização de um método de alfabetização, sempre trazendo à tona um novo método, considerado revolucionário, para superar o antecedente, que se torna tradicional. Conforme explorado por Francisca Maciel (2002, p. 168):

Material didático é transitório, descartável, mas para nós, pesquisadores da área da educação sabemos o quanto eles nos podem revelar sobre as concepções de aprendizagem, os pressupostos teóricos-metodológicos que sustentam as diversas concepções, qual a concepção de aluno, professor, de método, de ensino presente nesse campo vasto e inexplorado das cartilhas.

³ Livretos utilizados para a alfabetização seguindo o método tradicional de marcha sintética.

⁴ Livro originário de Lisboa, Portugal, difundido nas instituições brasileiras para a alfabetização de crianças.

A autora referenciada destaca a importância das cartilhas, principalmente, na compreensão dos pressupostos incutidos nesses materiais, como apresentado, revelam os caminhos pedagógico e didático utilizados pelos/as docentes na época e evidenciam o ensino de leitura e da escrita pautado e centralizado nos métodos, designado por Mortatti (2006) como **metodização da alfabetização**. Contudo, mesmo havendo, ao longo da história, uma movimentação na literatura e novos estudos no campo da alfabetização que se encontram voltados à superação dos antigos métodos de alfabetização, há uma nova tendência no retorno desses métodos tradicionais, principalmente no que cerne à ordem sintética.

Todavia, como assegura Morais (2012), os métodos tradicionais de alfabetização, tanto de ordem sintética, quanto analítica, possuem uma base comum que trazem concepções relacionadas ao associacionismo e empirismo, ou seja, concebe que os sujeitos aprendem pela associação fonema-grafema e grafema-fonema. Esses processos partem da repetição e memorização, bem como considera o estudante como uma “tábula rasa” e a função do professor, que detém o saber, é depositar o conhecimento sobre ele, o que era considerada por Paulo Freire (2019, p. 80) como “educação bancária”, denunciando esse modelo que se baseia na transmissão e recepção do conhecimento. Em suma, o olhar ao estudante como um sujeito passivo, desconsiderando o processo dinâmico desenvolvimentista e evolutivo de um sujeito ativo na construção do conhecimento, tornam os métodos tradicionais ineficazes.

Além disso, retornando ao Brasil Império no século XIX, é notório que a transição desse período para o modelo republicano acarretou fortes influências no âmbito educacional. Como bem nos assegura Mortatti (2010, p. 330), posterior à Proclamação da República, em 1889, é demarcado um período que as práticas de ensino de leitura e escrita passaram a ser “ensinadas e aprendidas em espaço público e submetida à organização metódica, sistemática e intencional”, mostrando à face de um projeto de educação marcado pelo ensino público, gratuito e obrigatório, bem como passou a integrar as políticas públicas educacionais, em meados de 1930, mediante a implementação do federalismo e da descentralização do poder. Em outras palavras, “No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social” (MORTATTI, 2006, p.2). Em vista disso, evidencia-se uma mudança de ótica na atuação estatal, no qual a alfabetização passou a ser o centro de discussão e de interesses políticos.

Nesse mesmo período, é observado a utilização não exclusivamente de um único método tradicional, mas as cartilhas, agora produzidas no país, passaram a englobar os “métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa)” (MORTATTI, 2000a, p. 45). Já em meados da

década de 70, há uma mudança de foco relacionada aos antigos métodos pois acreditava-se que as crianças precisavam de algumas habilidades e pré-requisitos para serem alfabetizadas. Essa afirmação pode ser constatada pelos testes de prontidão que marcavam a entrada das crianças à escolarização, por exemplo, “Teste ABC de Lourenço Filho” (WEISZ, 2002, p. 225). Mais ainda, os métodos passam a entrar em segundo plano nos processos de ensino da leitura e da escrita e a concepção psicológica da alfabetização é preponderante.

Enquanto na década de 1980, há uma ruptura na literatura da área com a entrada da **Psicogênese da língua escrita** no Brasil, suscitada pelas pesquisas de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999), gerando uma mudança conceitual e de paradigma na alfabetização. Esse momento é considerado por Mortatti (2010, p. 332) como o “quarto momento crucial da história da alfabetização no Brasil”, a pesquisadora também acentua importantes “modelos teóricos e propostas didático-pedagógicas” para se garantir o direito à alfabetização, tais como “construtivismo, interacionismo linguístico e letramento”, se instalando, de forma preponderante, tanto nas ações para a alfabetização, quanto nas instituições escolares. Sendo assim, o modelo construtivista ganhou hegemonia, principalmente, após a propagação da psicogênese da língua.

Vale ressaltar que essa teoria centralizou o sujeito cognoscente e mudou o foco para como ocorre a aprendizagem pelos sujeitos, descrevendo o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética pelas crianças em quatro hipóteses, sendo elas: pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética. As autoras passaram a observar a língua escrita sob a ótica de um sistema complexo, não um mero código. Assim, as pesquisadoras fomentaram uma divisão no campo da alfabetização entre os antigos métodos e as novas concepções para a área. Ferreira e Teberosky (1999, p. 35) relatam que objetivaram:

[...] mostrar nos fatos a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceituações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita, situando-nos acima das disputas sobre os métodos de ensino, mas tendo como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos.

Como mencionado, a grande discussão sobre a alfabetização passa a ser no processo de desenvolvimento que a criança percorre nas fases propostas pela teoria da psicogênese até a

aquisição do sistema de representação⁵, os erros passam a ser, segundo as autoras, “erros construtivistas”, que são levados em consideração nesse processo de construção e reconstrução da língua escrita. Além do mais, segundo Ferreiro (1985, apud MORAIS, 2012, p. 49) são ressaltadas duas questões centrais nesse processo: “O que as letras representam (ou notam, ou substituem)?” e “Como as letras criam representações (ou notações)? (ou seja, como as letras funcionam para criar representações/notações)?”. O autor ainda propõe, a importância de se trabalhar os aspectos “conceituais” e “convencionais” do sistema de escrita alfabético em sala de aula (1985, apud MORAIS, 2012, p. 50).

Segundo Soares (2020a, p. 40), “talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método e nenhuma teoria, com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método”. Desta forma, a proposta da teoria da psicogênese rompeu com os antigos métodos de alfabetização, de ordem sintética e analítica, passando a ser considerados tradicionais e ineficientes. Esse olhar pejorativo para os antigos métodos acarretou uma “**desmetodização da alfabetização**” (MORTATTI, 2010, p. 332).

Portanto, constatamos que a teoria da psicogênese da língua escrita, não propôs um método de alfabetização. Para chegarem a esse novo modelo, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 37), foram “seguindo os delineamentos da psicologia genética, todas as tarefas supunham uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (neste caso, a escrita) sob a forma de uma situação a ser resolvida.”, não propondo um método, mas sim um ponto de partida para se compreender como o sujeito aprende. Diante uma visão distorcida que se fundiu no meio escolar, de um desamparo didático pedagógico, os professores não viam, na teoria da psicogênese, subsídios para no ensino do sistema de escrita alfabético, resultando um retorno utilização dos antigos métodos e consultas às antigas cartilhas de alfabetização.

Outro grande marco histórico, no campo da alfabetização, foi a expansão do termo **letramento** no Brasil que foi difundido nas pesquisas, em meados da década de 1990. Conforme Soares (2004, 2020a, 2021) enfatiza, no âmbito educacional há dois processos fundamentais e distintos para a inserção de um sujeito à sociedade letrada, a **alfabetização** e o **letramento**. Assim, evidenciou-se que, para além de ensinar a ler e escrever, torna-se primordial a prática social da leitura e escrita, de forma que ambos os processos são indissociáveis. Além do mais,

⁵ As autoras utilizam o termo sistema de representação. Todavia, vale salientar que, no presente trabalho, utilizaremos a terminologia sistema de escrita alfabética (SEA) e derivados, como mencionado, à posteriori, termo preconizado por Artur Gomes de Moraes que passa, também, a denominar de sistema notacional.

propõe o termo **desinvenção da alfabetização** diante o ocultamento da especificidade desse processo em detrimento do outro, o letramento.

Em complemento ao exposto, Moraes (2012) compactua com a perspectiva de **alfabetizar letrando**. Contudo, propõe que, para uma **reinvenção da alfabetização**, é necessário o ensino sistemático da escrita e suas notações por intermédio de metodologias que favoreçam a aquisição das “regras e propriedades do sistema de escrita alfabética”, de forma que possam reconstruir o sistema notacional. O termo **metodologias** é sublinhado como meio de alcançar esses objetivos, sem se referir aos métodos tradicionais de alfabetização, de marcha sintética e analítica. Essa reconstrução se resume, para o autor, na compreensão das propriedades do **sistema de escrita alfabético (SEA)**. Além do mais, o autor afirma que o SEA não pode ser reduzido a um código, assim, considerando que o sujeito é ativo nesse processo, sujeito pensante e cognoscente que, desde cedo, diante a interação com seus pares e com a sociedade letrada tem contato com esse sistema, devendo ser o papel do professor propor atividades para a compreensão das propriedades do SEA, assim como a defesa por metodologias na alfabetização é justificado como intermédio para uma prática pedagógica assertiva que orienta no complexo processo de aquisição da língua oral e escrita e demais convenções do sistema notacional.

Outrossim, o autor avança em seus estudos e salienta que, desde cedo, as crianças refletem sobre as habilidades metalinguísticas. Primeiramente, evidencia a diferença de consciência fonêmica, que se trata na capacidade de manipular as menores unidades da língua, o fonema. Já a consciência fonológica, se insere em uma das habilidades metalinguísticas e engloba uma **constelação de habilidades** que propiciam a reflexão das partes orais das palavras, seus segmentos, rimas, entre outros, ressaltando que essa habilidade, a consciência fonológica, não se traduz como condição única para tornar-se um indivíduo alfabetizado (MORAIS, 2020).

Partindo de uma proposta semelhante, Soares (2020b, p. 331) utiliza o termo **métodos de alfabetização**, que se trata de “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura da escrita, no que se refere à faceta linguística dessa aprendizagem”. Ao propor a importância de uma (alfabetização com método), a autora propõe a necessidade de traçar estratégias diferenciadas, mas integradas, que contemplem as multifacetadas da alfabetização, que se ramificam em “subfacetas”. Esses caminhos que se atentam às especificidades e concepções das teorias que as sustentam, possuem, como ponto de chegada, crianças/adultos alfabetizados.

Em complemento, Soares (2020a, p. 20, grifo da autora) esclarece que a alfabetização "[...] não é *uma* habilidade, é um *conjunto de habilidades*, o que caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado", reforça-se, portanto, as diferentes perspectivas adotadas na constituição de sua história e, conseqüentemente, as divergências nos documentos orientativos (quando existentes). Contudo, a autora citada sustenta o argumento de que a alfabetização, que ela conceitua como “faceta linguística da aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2020b, p. 345) se completa, apenas, se associada com a faceta interacionista e sociocultural, que se refere ao letramento. Magda Soares instiga que o enfoque em somente uma das facetas da alfabetização implica em assegurar o ensino de apenas um dos objetos de aprendizagem que a compõem, se contrapondo a complementaridade entre eles.

Em suma, vale salientar a importância de apreender as concepções de alfabetização definidas em documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se resume na importância de compreender se, de fato, há uma garantia para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, se propiciam a progressão do ensino e a compreensão de suas convenções e notações, de forma que estejam alinhadas às pesquisas que, desde os anos 80, vem apresentando avanços para o campo da alfabetização.

A seguir, os principais marcos legais e históricos que antecederam a construção da Base Nacional Comum Curricular.

1.3 (DES) ARTICULAÇÕES NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES PARA O CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO

Na atualidade, a educação básica brasileira possui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um dos seus documentos normativos. A terceira e última versão para educação infantil e ensino fundamental entrou em vigor desde a homologação pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2017. Ademais, com a intenção de compreender o panorama que se estabeleceram as discussões para a construção da BNCC, torna-se evidente, a seguir, importantes marcos históricos e legais das políticas educacionais e alterações curriculares que antecederam a sua construção.

Como já citada, para além da garantia à educação como direito público subjetivo, a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988 também estabelece, em seu texto, os primeiros indícios que intencionam reflexões sobre uma base nacional comum curricular para o ensino fundamental. O art. 210 propõe 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, grifo nosso). Dessa maneira, a colocação da educação nos princípios constitucionais, acarreta mudanças significativas nas novas configurações do sistema educacional brasileiro e promove a criação de importantes políticas educacionais, sendo timidamente indicada a ideia de um documento normativo que fomente uma base comum.

Primeiramente, foi promulgada a versão mais recente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, constituída mediante os princípios já prescritos pela Constituição de 1988. O documento delibera, em seu art. 26,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Desta forma, essa legislação enfatiza que toda a educação básica deve ser norteadas por uma base nacional comum e uma parte diversificada, ponderando as singularidades e diversidades existentes no país de extensão continental. Além do mais, a LDBEN se torna a principal legislação para regulamentação e, principalmente, para organização e estruturação do sistema educacional brasileiro, bem como passa a descentralizar a administração das instituições públicas e privadas, que ficam a cargo da União, estados, Distrito Federal (DF) e município.

Ademais, como meio de se adequar às mudanças da sociedade e às necessidades emergenciais do âmbito educacional, ressaltamos que a LDBEN sofre, até os dias atuais, inúmeras alterações ao longo do tempo. Primeiramente, a Lei Federal nº. 11.114/05 torna obrigatória a matrícula no ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade, alterando a lei nº 9.394/96. Adiante, seguindo as alterações vigentes, por intermédio da Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 o caput do artigo 32 da LDBEN é alterado, instituindo o ensino fundamental gratuito e obrigatório de nove anos.

Decorridos três anos, a Emenda Constitucional nº 59 apresenta uma mudança na legislação com a proposta de ampliar a educação obrigatória, englobando a educação infantil, instituindo a matrícula obrigatória e gratuita a partir dos quatro anos de idade, oficializada perante a lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Com isso, é definido no art. 6º que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro)

anos de idade”. Convém ressaltar, como explanado, que a educação infantil somente a poucos anos se tornou obrigatória, o que infere que a sua universalização ainda está em processo.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos foi instituída, nacionalmente, pela Lei nº 11.274, somente em 2006, mas já havia sido iniciada sua implantação em atos normativos estaduais, a exemplo do Distrito Federal. Segundo a Portaria nº 283, de 15 de setembro de 2005, “Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências.” (DISTRITO FEDERAL, 2005). A Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) também aprovou a organização escolar em ciclos, denominada como Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Essa proposta, a fim de amenizar as desigualdades escolares, estabelece que o 1º bloco, que envolve os três primeiros anos do ensino fundamental, será pertencente ao BIA e os anos que o integram serão destinados, principalmente, ao processo de alfabetização. De acordo com Dantas e Maciel (2010, p. 159-160),

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e maiores oportunidades de aprender, o que significa uma possibilidade de qualificação do ensino, oportunidade para uma nova práxis dos educadores e, especialmente, para maior tempo para a aprendizagem da alfabetização e do letramento das crianças de seis anos de idade.

A Lei nº 11.274/06 implica em uma reorganização pedagógica para mais tempo em exercer o direito à educação e proporcionar uma aprendizagem efetiva do ensino da leitura e da escrita. No bojo dessa discussão, vale enfatizar que o ensino fundamental era o centro das ações governamentais, constatado por Cury (2002, p. 180):

Vê-se, pois, que o ensino fundamental é objeto de uma política de focalização. Mesmo assim, as estatísticas apresentam quase milhões de crianças e adolescentes em idade escolar fora da escola e as avaliações manifestam baixas taxas de conclusão e baixa qualidade.

Diante dessas colocações, e das alterações da LDBEN, ressurgem as discussões sobre organização da escolaridade em ciclos:

No Brasil, nos últimos 25 anos, diversas redes de ensino implementaram diferentes modalidades de políticas de ciclos (Ciclo Básico, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Inicial de Alfabetização, Bloco Inicial de Alfabetização etc.) com o intuito de diminuir os índices de reprovação e evasão (MAINARDES e STREMEL, 2012, p. 4).

Essas pautas foram potencializadas diante os altos números de evasão escolar e índices de analfabetismo prevalentes no país e, por consequência, fomentaram importantes políticas educacionais para a alfabetização, como o Pacto Nacional Pela Idade Certa (PNAIC), “O PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, lançado em 8 de novembro de 2012, com o objetivo de criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estejam alfabetizadas” (BRASIL, 2012). Essa proposta está ancorada com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, regulamentado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, no qual já instituiu no art. 2 e inciso II: “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Vale retomar que, a presente seção, intenta pontuar importantes marcos históricos e legais das políticas educacionais que trazem vestígios para a consolidação de uma base nacional comum curricular, contudo, o PNAIC será destacado nesse momento como um grande marco para a alfabetização, que se encontrará anos depois com as discussões provenientes das alterações da LDBEN. Essa movimentação nas explanações, se dará como um vórtice temporal. Segundo estudos de Frangella (2016, p. 110):

Chama atenção a extensão, a abrangência e a adesão ao Pacto. Os dados fornecidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) afirmam que estão envolvidos no programa 317 mil professores alfabetizadores, 15 mil orientadores de estudo, 5.420 municípios, 38 universidades públicas nos 26 Estados e Distrito Federal. No caso do Rio de Janeiro, há 100% de adesão dos municípios fluminenses.

Observamos que a abrangência e adesão do Pacto Nacional Pela Idade Certa na esfera nacional, regional, estadual e municipal, ocorreu mediante sua característica de gestão compartilhada, bem como a proposta de formação continuada de professores alfabetizadores, elaboração de materiais didáticos específicos para a alfabetização e avaliações adequadas (BRASIL, 2012). Desta forma, ganha-se destaque, entre os diversos tópicos abordados, por orientar os docentes no espaço-tempo pré-estabelecido para efetivar a alfabetização até os oito anos de idade, ou seja, o 3º ano do ensino fundamental e proporcionando subsídios formativos e didáticos para esse feito.

Retomando à legislação, subsequentemente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no período de 1997 a 1998 são criados um conjunto de documentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como instrumento orientativo para a criação dos currículos, em nível nacional, de todas as instituições escolares brasileiras. As primeiras publicações foram direcionadas ao antigo ensino fundamental 1 (que englobava de 1ª a 4ª série) e, a posteriori,

para o ensino fundamental 2, direcionada para a 5ª a 8ª série. Conforme trecho do documento de introdução do 1º volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª série:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional (BRASIL, 1997, p. 29, grifo nosso)

Os PCNs foram as primeiras tentativas evidentes, para se estabelecer parâmetros curriculares e propor uma referência nacional, não obrigatória, para a elaboração e revisão dos currículos em todas as escolas do país, tornando-se também, uma bússola para a prática docente em sala de aula, estabelecendo objetivos e conteúdos para cada área de conhecimento, encaminhamentos didáticos para a organização pedagógica. Além disso, tornam-se também, documentos colaborativos na construção do projeto pedagógico das escolas. Segundo Oliveira (2013, p. 5), “encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, por exemplo, competências para o 1º ciclo, entretanto, as mesmas não alcançam a lógica de progressão dos diferentes saberes no interior do mesmo”, a autora manifesta a preocupação da garantia da progressão da aprendizagem, de modo a garantir o avanço dos estudantes ao longo do ciclo de alfabetização.

Estudos como o de Oliveira (2013), nos permitem ter um panorama das práticas vivenciadas e oportunizadas pelos docentes em sala de aula, de forma que é pontuado, pela autora, há a importância de se pensar, quando se trata da alfabetização, mas que também se estende aos outros componentes curriculares, propostas curriculares que garantam a progressão da aprendizagem no que cerne ao tratamento dos eixos da língua portuguesa, de forma a garantir, de fato, a aprendizagem dos sujeitos, a apropriação do sistema de escrita alfabético e sua inserção ao mundo letrado.

Delineando esse caminho de documentos oficiais que visam direcionar os currículos das instituições escolares, subsequente às PCNS, foi aprovado, em 29 de janeiro de 1998, o Parecer CEB nº 04/98 do Conselho Nacional que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNs), após a análise técnica, as DCNs foram instituídas pela Resolução CEB nº 02/98, sendo definidas como:

Art. 2º Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as

escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1988).

Já prevista na legislação da LDB de 1996, segundo o artigo 9:

IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar **formação básica comum**. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Mediante o exposto, o papel desempenhado pelas DCNs é de conceber metas e objetivos curriculares obrigatórios direcionados para cada etapa da educação (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), prezando pela autonomia das escolas e da gestão democrática. Distingue-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) por ser uma lei e, portanto, apresenta normas obrigatórias, além de estabelecer conteúdos mínimos a serem trabalhados nas instituições de forma a nortear a elaboração curricular, estabelecendo uma base nacional comum.

Por conseguinte, anos depois, frente às modificações no sistema educacional, principalmente no que se refere ao ensino fundamental de nove anos, são instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que integram essas mudanças, emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), homologada pelo MEC, pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, no qual fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

Ademais, outro grande marco da política educacional brasileira foi o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado conforme a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Já prevista desde a Constituição de 1988, conforme dispõe no art. 214:

Lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (BRASIL, 1988).

Além disso, prevista no artigo 9 e inciso I da LDB, impõe-se à União a responsabilidade de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). Após o primeiro PNE, vigente entre 2001-2010, foi aprovada, pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação para o

decênio de 2014/2024. Esse plano estratégico estabelece 20 metas e 254 estratégias para a educação, a ser cumprida no prazo de 10 anos, que tem como finalidade fomentar a universalização, qualidade e equidade educacional, assim como melhorias para o magistério.

Dentre elas, propõe nas metas 2 e 5, respectivamente, a universalização do ensino fundamental de nove anos e aponta para o espaço-tempo do 3º ano do ensino fundamental (anos iniciais) como o período máximo para a alfabetização das crianças. Além do mais, destaca-se a meta 7, utilizada como argumento para a criação da Base Nacional Comum Curricular e que propõe em sua primeira 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, grifo nosso).

Desta forma, como meio de assegurar os objetivos e direitos de aprendizagem e o desenvolvimento da educação básica, o segundo documento do PNE traz, no escopo do seu texto, a necessidade de uma **base nacional comum dos currículos**. Com isso, propõe que, elencados às metas estabelecidas, devem ser propostos programas e políticas educacionais, entre eles, a Base Nacional Comum Curricular, com a finalidade de cumpri-las.

Segundo Oliveira (2018, p. 55), umas das problemáticas apontadas na justificativa para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que se ancora no documento como o plano decenal, PNE, é o fato de não considerar os documentos oficiais já existentes desde a década de 90, já apresentados, “ignorando um trabalho longo, democrático e sólido anteriormente feito.” Evidenciando, também, uma desarticulação nas políticas educacionais.

Diante o exposto, considerando as diversas tramitações de documentos oficiais que regem a educação, pactuamos com (CURY, 2002, p. 197), no qual “é necessário saber distinguir entre o que deve ser aperfeiçoado do que deve ser extinto, o que deve ou pode ser mantido do que deve ser transformado”. É elucidativo que o currículo regulariza os conteúdos que serão apreendidos no percurso escolar pelos estudantes e tem a prática didático-pedagógica como um de seus alvos. No entanto, na ótica da discussão sobre currículo, vale salientar a disputa ideológica e o poder que o permeiam:

outras discussões giraram em torno das próprias concepções de “Base Comum Nacional”, “Currículo Nacional” e “Parâmetros Curriculares Nacionais”, com diferentes posicionamentos, baseados em diferentes opções filosóficas e políticas,

sobre “o quê”, “como deve” e “quem deve” decidir sobre o ensino (GALIAN, 2014, p. 153).

O autor supracitado explicita preocupações que advém desde a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente no que cerne aos pressupostos presentes nos documentos, diante os ideais dos entes multilaterais que predominaram nas reformas educacionais que se intensificaram na década de 1990 e da proposta de uma uniformidade curricular em um país diversificado como o Brasil.

Além do mais, são apresentadas discussões que se perpetuaram e foram criticadas quanto à construção da atual Base Nacional Comum Curricular, principalmente no contexto do golpe ocorrido em 31 de agosto de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, desencadeando mudanças significativas na construção da Base e propiciando maior abertura para grupos empresariais que já percorriam um caminho com interesses mercadológicos para adentrar o meio educacional, como citado no capítulo anterior.

Neste certame, estabelecer o que será trabalhado e ter consciência de para quem será direcionado os conteúdos ali pautados, deve ser palco de amplas discussões envolvendo o olhar de especialistas, universidades, pesquisadores e professores.

De modo geral, é possível afirmar que o debate sobre currículo, ainda que tenha implicações que afetem a sociedade como um todo, não tem extrapolado as instâncias de profissionais diretamente envolvidos com o ensino, faltando muito para incorporar a opinião dos diferentes segmentos sociais. Umas poucas notícias de jornais é, quando muito, o que vaza para o grande público. (BARRETTO, 1995, p. 3-4 apud GALIAN, 2014, p. 157).

Assim, inferimos que a mobilização e colaboração da sociedade, comunidade acadêmica, profissionais das redes de educação, entre outros, no que diz respeito às discussões de documentos que impactam todos os sujeitos nas instituições escolares e afetam o trabalho docente, são ações essenciais e foram questionadas na elaboração e constituição da BNCC, principalmente na sua última versão revisada, aprovada sem debate público.

Como abordado, perante o ponto de partida estabelecido pelo PNE para a construção de uma base nacional comum dos currículos, inicialmente, a BNCC foi construída em dois documentos preliminares. No ano de 2015, foi instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular pela Portaria nº 592, de 17 de

junho de 2015 e ocorreu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC.⁶ Desta forma, é iniciada a elaboração da Base Nacional Comum, que teve sua primeira versão publicada em 16 de setembro de 2015 e disponibilizada para consulta pública.

Segundo a nota publicada em fevereiro de 2016, sobre o tratamento e a publicação dos dados e das contribuições, esclarece que essas ocorreram pelo denominado “Portal da base” no período de cerca de dois meses e meio, 25 de setembro a 15 de dezembro, e por pareceres de especialistas de notório saber. Contudo, não é especificado o trâmite de incorporação de tais contribuições no escopo do texto do documento normativo, no qual foram evidenciadas apenas tabelas de frequência e dados estatísticos dos resultados, propondo um panorama quantitativo das contribuições e do perfil dos indivíduos e das escolas participantes (dentro da área de conhecimento e componente curricular, foi especificado qual a etapa de ensino eram pertencentes). Além do mais, as discussões preliminares em uma plataforma *online* colocam em xeque o teor democrático dessas contribuições.

Posterior ao debate público que a primeira versão foi exposta, em 3 de maio do ano 2016 foi disponibilizada a 2ª versão do documento e, a posteriori, foram realizados seminários estaduais para debatê-la, gerando relatórios síntese de contribuições dos estados e de posicionamentos de associações e organizações que fizeram parte das discussões na construção do documento, CONSED e UNDIME. O relatório com as contribuições dos estados engloba a parte quantitativa referente às respostas “concordo totalmente”, “concordo parcialmente” ou “discordo” (parcialmente/totalmente) de 11 perguntas relacionadas à estrutura, organização e concepções da BNCC, passando para perguntas referentes às áreas de conhecimento e componentes curriculares e, por fim, as etapas de ensino. Na ocasião, foram realizadas sínteses das respostas discursivas sobre cada bloco mencionado.

O processo de elaboração da 3ª e última versão, ocorreu em agosto de 2016 e contou com pareceres de pequenos grupos de especialistas para o texto introdutório e estrutura da Base, da etapa da educação infantil e para cada componente curricular do ensino fundamental (língua portuguesa, arte, educação física, língua inglesa, matemática, ciências, geografia e história), exceto ensino religioso. A conjuntura política acarretada pelo golpe de 2016, propicia uma ruptura na consolidação da redação desta última versão do documento, trazendo drásticas modificações e um reducionismo na conceituação de termos como a alfabetização.

⁶A primeira versão do documento em 2015, utiliza a nomenclatura “Base Nacional Comum (BNC)”, no entanto, passando para o termo final, já a partir da segunda versão, passa a ser denominada como Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A homologação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação (MEC), ocorreu em 2017 por meio da Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, sem debate público sobre as modificações realizadas. Primeiramente, esta última versão entrou em vigor para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental.⁷Sua implementação ocorre pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 do Conselho Nacional de Educação, no qual estabelece que:

A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos (BRASIL, 2017).

Com isso, a resolução traz que, todas as instituições educacionais do país, terão como subsídio curricular a BNCC. Para além disso, o ex-ministro da educação, Mendonça Filho, responsável pela homologação da versão final do documento, realizou um pronunciamento em rede nacional, conforme trecho literal abaixo, a fim de exaltar a importância da Base Nacional Comum Curricular no exato dia da homologação do documento, em 20 de dezembro de 2017. De acordo com o ex-ministro:

A Base Nacional estabelece um conjunto de conhecimentos essenciais e indispensáveis às crianças e aos jovens em cada etapa da educação básica. Isso significa que um aluno do Piauí terá acesso ao mesmo aprendizado que o aluno de São Paulo, do Rio Grande do Sul, do Amazonas ou de Pernambuco. A Base é um grande passo para diminuir desigualdades educacionais no Brasil e promover a qualidade das aprendizagens (BRASIL, 2017).

O discurso ressalta que a principal intenção é igualar os conhecimentos adquiridos no meio escolar. Todavia, visto a extensão continental e a diversidade existente no país, ações que dispõem propiciar conteúdos comuns aos estudantes, diretrizes e parâmetros, ainda não conseguem englobar as heterogeneidades existentes na sala de aula, tornando a construção de um documento mandatário, de amplitude nacional e que detém influência curricular, uma importante temática para debate, conforme destacado pela autora Lopes (2014, p. 57), a seguir:

Os pontos de partida são diferentes, para que o ponto de chegada seja o mesmo, do ponto de vista do exercício do direito de aprender, diferenciado apenas pelas opções, desejos e possibilidades dos diferentes sujeitos, é preciso que as trajetórias sejam, não

⁷ No ano de 2018, a Base Nacional Comum Curricular é homologada pelo Ministério da Educação englobando a etapa do Ensino Médio. Assim, estabelecendo um documento normativo para toda educação básica. Contudo, o recorte do presente trabalho incluirá apenas o ensino fundamental, especificamente, os anos iniciais.

só diferentes, mas tecidas em diálogo com a realidade na qual se inscreverão, ou seja, partam de onde se está e assegurem o direito a percursos distintos e escolhidos. Portanto, oferecer os mesmos conteúdos e materiais a alunos com diferentes experiências, conhecimentos, desejos e possibilidades de aprendizagem perpetua as desigualdades entre eles e desrespeita seus direitos, transformando-os em obrigações limitadas por normas que não os atendem.

Em suma, sabe-se que propostas para se elaborar uma base nacional comum curricular, são indicadas desde a Carta Magna de 1988 e percorreram uma trajetória de 29 anos até, de fato, ser concretizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, diante dos movimentos na instituição de documentos oficiais, são apresentadas as (des) articulações das políticas educacionais, o que torna um obstáculo para discutir as propostas já existentes e, de forma crítica, elaborar documentos assertivos, construídos democraticamente. Além do mais, deve-se considerar que as políticas e legislações que regem a educação, são palco de disputas ideológicas e políticas, ou seja, há tentativas de hegemonia dos discursos e das concepções daqueles que detém o poder, tornando essencial o amplo debate sobre documentos como a Base Nacional Comum Curricular.

A seguir, com o intuito de alcançar o objetivo da pesquisa, explicitamos nosso capítulo metodológico.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

A presente pesquisa se ancora numa abordagem qualitativa, tendo em vista as constantes mudanças e complexidade que permeiam o campo educacional e, principalmente, as multifacetadas que compõem a alfabetização. Segundo Lüdke e André (1986, p.18), “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Outrossim, ressaltamos a importância do contexto que o objeto de estudo está inserido, pois ele está sujeito às influências do meio, acarretando um olhar amplo e crítico para os diversos fatores da realidade a ser estudada.

Segundo Roth e Hendges (2010, p. 111), “uma pesquisa é um conjunto de ações determinadas para o propósito de investigar, analisar e [criticamente] avaliar determinada questão ou problema em dada área do conhecimento”. Portanto, como já discutido, o trabalho possui como objetivo geral: analisar as concepções epistemológicas e didáticas para o campo da alfabetização impostas nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desse modo, perante as circunstâncias que se consolidou o documento mandatário, ou seja, o quadro de constantes alterações políticas, Bardin (1977, p. 14) aponta que “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”. Sendo assim, para alcançar o propósito estabelecido, foi definido um recorte que engloba, somente, os 1º e 2º anos do ensino fundamental, tendo em vista que é o espaço-tempo determinado para efetivar a alfabetização, de acordo com a proposta da última versão da Base.

Além do mais, o trabalho dispõe dos seguintes objetivos específicos para se percorrer, a fim de concretizar o objetivo geral, sendo eles:

- Analisar as implicações do tempo estabelecido pelo documento para a consolidação da alfabetização;
- Apreender o que as três versões da BNCC preconizam para o ensino dos eixos da língua portuguesa.

Conforme o delineamento do trabalho, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois “[...] é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos” (LIMA e MIOTO, 2007, p. 44). Portanto, o referencial teórico proporciona subsídios para a compreensão da realidade concreta do objeto a ser estudado.

Ademais, a construção dos dados foi efetuada por intermédio da análise documental das três edições da Base Nacional Comum Curricular. Sobre esse assunto, Godoy (1995, p. 21) enfatiza que:

[...] os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto.

Mediante o exposto, a seleção dos documentos assegura um leque de informações para a investigação qualitativa. Além do mais, optar pelas três versões do documento normativo proporciona um comparativo e um panorama das permanências e/ou rupturas que se manifestam na construção da Base Nacional Comum Curricular, relativos aos temas vinculados ao campo da alfabetização e letramento e dos eixos da língua portuguesa. A análise documental possibilita, também, “[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses” (CAULLEY, 1981 apud LUDKE e André, 1986, p. 38).

A posteriori, iniciamos o percurso metodológico com o tratamento dos dados, recorrendo ao conjunto de técnicas associadas à análise de conteúdo temática, proposto por Bardin (1977) diante das etapas de I. pré-análise; II. categorização e III. inferência.

Além disso, são apresentados dois principais objetivos ancorados na análise de conteúdo: a “ultrapassagem da incerteza” e o “enriquecimento da leitura” (BARDIN, 1977, p. 29). Em suma, a autora diferencia essa abordagem da análise documental, enfatizando que a análise do conteúdo objetiva “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam **inferir** sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 46, grifo nosso). Com isso, podemos enfatizar que a inferência é o ponto culminante na distinção das duas abordagens. Franco (2018, p. 32) utiliza o termo “*la raison d’être*” como a definição para esse termo, ou seja, a razão de ser, a essência desse instrumento metodológico e destaca que é a inferência que se torna a ponte que integra a passagem da “descrição” para a “interpretação”.

Em suma, tendo como subsídios o aporte teórico apresentado nos capítulos anteriores, norteamos a análise dos dados obtidos.

QUADRO 1: Caminho metodológico

1º Movimento (pesquisa bibliográfica)	Estudos bibliográficos para contextualização do quadro histórico que consolidou a alfabetização e as políticas curriculares, bem como apresentação de conceitos importantes no campo da alfabetização.
2º Movimento (pré- análise)	Organização dos documentos das 3 (três) versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), leitura flutuante, formulação de hipóteses e seleção de indicadores a serem analisados (roteiro de análise).
3º Movimento (categorização)	Exploração do material e definição das categorias.
4º Movimento (inferência)	Tratamento dos dados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a análise documental/conteúdo, foi utilizado um roteiro em que elegemos questões pertinentes elencados como bússola para nortear e delimitar o foco das apreensões no documento da Base Nacional Comum Curricular nos 1º e 2º anos do ensino fundamental.

2.1. ROTEIRO DE ANÁLISE

Para efetuar a produção dos dados, foram eleitas duas questões norteadoras que delimitaram o percurso para a análise documental de conteúdo:

QUADRO 2: Roteiro de análise

Nº	Questão norteadora
1	Qual a concepção de alfabetização e letramento disposta na BNCC?
2	O que as três versões da BNCC preconizam para o ensino dos eixos da língua portuguesa?

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante salientar que, vinculada ao questionamento 2, está a apreensão dos argumentos utilizados para o estreitamento da alfabetização para os dois primeiros anos do ensino fundamental e se o documento sinaliza para uma progressão no ensino da língua portuguesa. De forma que se compreendam quais as implicações do tempo estabelecido pelo documento para a consolidação da alfabetização, um dos objetivos específicos desta pesquisa.

Os questionamentos aqui indicados surgem de acordo com o que foi proposto pela última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dispõe 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, 2017, p. 59, grifo nosso).

Conforme destacamos, esse recorte temporal vem na direção antagônica do que se vinha defendendo até então, inclusive nas versões anteriores da Base. A partir disso, tem-se o intuito em apreender a (des) articulação temporal e progressiva dos saberes preconizados para cada ano do ensino fundamental, intentando consolidar a alfabetização.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 PRIMEIRO CONTATO

Em continuidade ao que vem sendo realizado desde o primeiro capítulo, para se analisar o documento que foi proposto, primeiramente, nos propomos a compreender onde ele está inserido, os documentos oficiais que o norteiam e os pressupostos que o fundamentam. Antes de chegar ao recorte do componente língua portuguesa, especificamente os anos iniciais do ensino fundamental, para responder às perguntas que a pesquisa se propõe a analisar, ocorreu um primeiro contato pelos capítulos iniciais das três versões da BNCC, os quais indicam, no geral, conceituações, objetivos e fundamentos.

A primeira versão foi iniciada pelos capítulos **Princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNC)**, percorrendo uma leitura flutuante pelo capítulo **Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular - Princípios, formas de organização e conteúdo**, e, por fim, a seção **A área de Linguagens**, o que permitiu sinalizar alguns tópicos importantes, explanados a seguir.

Conforme os princípios orientadores da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNC), é explicitado que o documento está articulado com o que se propõe no Plano Nacional de Educação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2015), sendo este último, principalmente no que concerne os critérios **relevância e pertinência**, se concretizam na “definição de **eixos** em torno dos quais se organizam os objetivos de aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 16, grifo do autor). Conforme demonstrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses (BRASIL, 2013, p. 107).

Além do mais, possui como objetivo “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo **da Educação Básica [...]**” (BRASIL, 2015, p. 7, grifo do autor). De acordo com o capítulo **Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular - Princípios, formas de organização e conteúdo**:

A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a **diversificada**, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2015, p.15, grifo nosso).

O documento preliminar sinaliza para uma autonomia das instituições no que se refere à parte diversificada do currículo, apesar de não mencionada diretamente no trecho referenciado, alinhando-se, portanto, com o proposto por documentos oficiais, a exemplo o artigo 26 da LDB 9394/96, que explicita que a parte diversificada deve ser estabelecida pelos sistemas de ensino, de forma que compreenda as especificidades locais de cada instituição.

Além do mais, a BNC estabelece que a distribuição dos objetivos de aprendizagem de cada componente curricular por ano “[...] tem o intuito de oferecer uma orientação mais precisa aos sistemas, escolas e professores com relação à progressão desses objetivos ao longo do processo de escolarização.” (BRASIL, 2015, p. 16). Contudo, na BNC é enfatizado que não é uma “prescrição da progressão”, descaracterizando uma interpretação imperativa e propondo que a atenção deve ser voltada ao alcance dos objetivos propostos. Estes irão sinalizar para a progressão no processo de transição para o ano seguinte, mais uma vez citada a importância da **“articulação entre a parte comum e a diversificada do currículo”** (BRASIL, 2015, p. 16, grifo do autor).

Posteriormente, acréscimos significativos são expressos na segunda versão revisada publicada em 2016, o capítulo **“Sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”** já institui que o documento possui caráter normativo:

Uma base nacional comum curricular, documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. (BRASIL, 2016, p. 25).

É perceptível que, diferentemente da primeira versão, a qual apenas apresenta que “A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados” (BRASIL, 2015, p. 15), ainda não era sinalizada sua normatividade e caráter regulamentador, abrindo as portas para um documento mandatário. A segunda versão da BNC propõe uma educação sob a perspectiva dos direitos humanos, o que enfatiza a educação como

um direito de todos e dever do Estado. Além disso, estabelece alguns princípios na constituição dos objetivos de aprendizagem “Na BNCC, as concepções de direito de aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, balizadoras da proposição dos objetivos de aprendizagem para cada componente curricular” (BRASIL, 2016, p. 33).

Um segundo ponto que se destaca, na segunda versão, é a fundamentação utilizada no que se trata da consonância do documento com políticas em anos precedentes:

Desse modo, a existência de uma base comum para os currículos demandará ações articuladas das políticas dela decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2016, p. 26).

Com isso, observamos a articulação da BNCC 2016 através de documentos oficiais estabelecidos no país e que regem e norteiam a educação básica, como: LDBEN, DCNs, PCNs, dentre outros. Ademais, a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017 e ainda em vigência, propõe uma fundamentação também pautada em marcos legais já explicitados em capítulos anteriores, contudo, evidencia que se baseia em princípios vinculados ao desenvolvimento econômico. Especificamente, observa-se uma mudança no documento do termo **direitos de aprendizagem** para o foco no **desenvolvimento de competências e habilidades**. Desse modo, destaca-se que:

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).

Em suma, o alinhamento com princípios de organizações e agentes multilaterais implicam em mudanças conceituais que estabelecem o modelo de sociedade que se deve construir. Nesse caso, propicia-se uma visão utilitarista da escola, que se pauta na teoria do capital humano, na formação dos sujeitos alinhados às demandas do mercado. Tais implicações também propiciam uma preocupação no discurso de padronização do trabalho exercido nas instituições escolares, objetivando estabelecer ensinamentos para avaliações externas, desviando-se do intuito de ofertar um direito fundamental, com qualidade e equidade, principalmente, para o desenvolvimento de cidadãos críticos e autônomos.

A seguir, entramos em uma das questões centrais de nosso estudo: concepção de alfabetização e letramento nas três versões da BNCC.

3.2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DISPOSTAS NAS TRÊS VERSÕES DA BNCC

Examinando as três edições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observamos que houve uma diferenciação no tratamento da conceituação da alfabetização e seus pressupostos. A primeira edição foi publicada em 2015 e já no primeiro capítulo do documento preliminar, é denominado como **Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNC)**, em que se pontua a integração da educação Infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, o documento enfatiza que, segundo orientações curriculares, “essas etapas precisam integrar as muitas áreas do conhecimento, centradas **no letramento e na ação alfabetizadora**” (BRASIL, 2015, p. 9, grifo dos autores). Dessa forma, apreendemos o termo letramento conjugado à alfabetização.

Em seguida, ao apresentar a área de conhecimento denominada **Linguagens**, é concebida a tarefa transversal que diz respeito aos componentes curriculares dessa área, sendo ela incumbida de “[...] garantir o **domínio da escrita**, que envolve a **alfabetização**, entendida como **compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico**, e o domínio progressivo das convenções da escrita, **para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação**” (BRASIL, 2015, p. 29, grifo nosso). Logo em seguida, é complementado com “a tarefa do **letramento**, que diz respeito à condição de participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita [...]” (BRASIL, 2015, p. 29, grifo do autor). Novamente são evidenciados os termos alfabetização e letramento, conjuntamente, revelando a concordância com as pesquisas defendidas, desde as décadas de 1980 e 1990, sobre a importância da alfabetização na perspectiva do letramento. De acordo com estudos de Soares (2004, p. 14), uma das grandes precursoras na expansão do termo letramento no Brasil:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Consoante a autora supracitada, a aprendizagem inicial da língua escrita compreende dois processos fundamentais: a alfabetização e o letramento, enfatizando-se que ambos possuem características distintas, mas que são indissociáveis e precisam, portanto, trabalharem de forma integrada, evitando a chamada “desinvenção da alfabetização” (SOARES, 2004, p. 8-9), ou seja, o ocultamento do ensino sistemático da língua escrita. Vale salientar que o letramento permite olhar para a língua escrita sob a ótica da sua função social, permitindo o contato com diferentes gêneros textuais de forma contextualizada e, assim, no decurso da leitura da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, é possível apreender tais indicadores de que a alfabetização está ancorada à perspectiva do letramento. Além do mais, adicionalmente, a primeira versão do documento preliminar propõe, ao explanar sobre o capítulo “A área de Linguagens”, que:

As práticas de compreensão e de produção de texto são constitutivas da experiência de aprender e, portanto, presentes em todas as áreas. Por isso, cabe à área de Linguagens assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares [...] (BRASIL, 2015, p. 29).

Dessa forma, a leitura e a produção de textos, se tornam tarefas essenciais para serem estabelecidas diariamente em sala de aula e que, não limitantes, podem desencadear diferentes atividades de reflexão e compreensão da língua oral e escrita, principalmente, no ciclo de alfabetização. Tópico concordante com o autor Moraes (2012), no qual defende que as práticas de leitura e produção de textos ocorram não somente no ensino fundamental, mas ao final da educação infantil também. Partindo-se do princípio de que esta é uma etapa que se integra ao ensino fundamental, se torna adequado pensar tais tarefas, não acarretando uma sobrecarga cognitiva, trabalhadas de forma lúdica, por exemplo, com jogos. Tudo isso porque, primeiramente, os sujeitos estão inseridos em uma sociedade letrada e adentram as instituições escolares com um repertório de palavras e conhecimentos prévios.

Em vista disso, Moraes (2012) pontua que a leitura pelo professor, antes mesmo de a criança alcançar uma fase pré-silábica de escrita, propicia subsídios para que ela avance no processo de sistematização da língua e proporciona o sucesso ao adentrar nos anos iniciais do ensino fundamental, assegurando uma amenização das desigualdades presentes no meio escolar. O autor pontua, entretanto, que não se trata de criar um estágio de prontidão para a alfabetização, mas de oportunizar a esse sujeito, imerso na cultura escrita, o contato com esse objeto de conhecimento.

Em continuidade ao exposto pelo documento, é possível apreender, também, que há um destaque no eixo aquisição do sistema de escrita alfabética no ciclo de alfabetização, conforme trecho a seguir:

Um objetivo de aprendizagem que assume centralidade, nessa etapa inicial, é a apropriação do sistema de escrita alfabética e da norma ortográfica, que contempla o conhecimento das letras do alfabeto, a compreensão dos princípios de funcionamento do sistema e o domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro. Essa aprendizagem se dá de modo simultâneo e articulado à aprendizagem da leitura e da produção de texto (BRASIL, 2015, p. 32).

Logo, inferimos que a primeira versão da BNC tem uma preocupação em propor um ensino sistemático da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental e, assim, também se aproxima do posicionamento defendido por Moraes (2012), ao estabelecer a alfabetização como um processo que também integra a aquisição do sistema de escrita alfabético (SEA). O autor sublinha que, por ser um sistema notacional, construído historicamente e culturalmente pela humanidade, é dotado de conceituações e convenções que necessitam de um ensino sistemático, no qual independe de maturidade biológica dos estudantes, sendo função da escola propiciar estratégias para o ensino de suas propriedades atreladas às práticas sociais (letramento). Em síntese, entende-se que a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNC) propõe o ensino de língua portuguesa articulado entre o sistema de escrita alfabético e o texto, no seu uso em práticas sociais, ou seja, propõe uma concepção de alfabetização vinculada ao letramento.

Ao caminhar para a segunda versão revisada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada no ano de 2016, verifica-se que, nos fundamentos do componente língua portuguesa,

a meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo da Educação Básica, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; e a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade (BRASIL, 2016, p. 87).

Em face do exposto, identifica-se indicadores que centralizam o texto no processo de alfabetização, diferentemente da concepção indicada no documento anterior, do ano de 2015, que propõe uma atenção maior no sistema de escrita alfabético-ortográfico e seu uso social, isto

é, o sistema de escrita articulado e o texto. É possível identificar a fundamentação que ancora a segunda versão revisada do documento:

A base comum para os currículos de Língua Portuguesa, aqui apresentada, dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem, já apontada em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 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, 2016, p. 87).

Assim como apresentado anteriormente, a segunda edição da BNCC se baseia em uma perspectiva de alfabetização discursiva. Vale salientar que a primeira versão da BNC não clarifica suas bases teóricas e epistemológicas, contudo, é possível apreender a perspectiva que se destaca, mediante o foco do que deve ser trabalhado nas etapas de ensino. Com isso, diante das explanações já expostas, identificamos uma aproximação da primeira versão com a perspectiva psicogenética, sob base epistemológica construtivista, partindo de uma perspectiva de alfabetizar letrando, antagônica à segunda versão da Base Nacional Comum Curricular.

Ao longo da segunda versão da BNCC, é explanado que “no componente Língua Portuguesa, o **gênero/texto** ganha centralidade e se vincula a campos de atuação social: do cotidiano, literário, político-cidadão, investigativo. É em função desses campos de atuação que os gêneros textuais/discursivos foram escolhidos” (BRASIL, 2016, p. 90, grifo nosso). Como apresentado, em oposição à primeira edição, a faceta do interacionismo sociodiscursivo, ou alfabetização discursiva, se torna preponderante na segunda versão do documento preliminar. Segundo o documento publicado em 2016, “os enunciados ou textos são produzidos em uma situação de enunciação, determinada por condições históricas e sociais, por meio de discursos que instauram relações de poder” (BRASIL, 2016, p. 88) revelando que essa concepção também possui influência do termo letramento, mas se ancora, principalmente, no texto, numa visão discursiva e dialógica.

Coadunamos com Mortatti (2010, p. 333) ao relatar que:

Como se pode constatar, embora motivados por constatações semelhantes e apresentando certos aspectos em comum, trata-se de modelos teóricos diferentes, porque fundamentados em diferentes perspectivas epistemológicas [...] trata-se, sobretudo, de diferentes opções políticas.

Diante do exposto, vale ressaltar que, a perspectiva da alfabetização discursiva e a “linguística da língua escrita” (SOARES, 2020, p. 28), alfabetização ancorada no letramento, são duas propostas epistemológicas distintas, sendo esta última influenciada pela perspectiva histórico-cultural e a primeira pela corrente construtivista. Porém, há uma movimentação de incorporação de tais perspectivas conjuntamente, a exemplo “[...] dos Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs), com maior ou menor grau de intensidade e explicitação[...]” (MORTATTI, 2010, p. 333). A autora ainda pontua que há uma incorporação do interacionismo, construtivismo e letramento em documentos normativos, logo, não se encontram de forma pura. Não diferente, isso ocorreu na segunda versão da BNCC, como explicitado em diferentes trechos do documento, os quais reconhecem a importância do texto para essa perspectiva, mas não como instrumento único nesse processo, destacando o ensino sistemático, assim como a primeira versão, do sistema de escrita alfabético:

Embora letramento e alfabetização se cruzem nas práticas escolares, não é apenas por vivenciar situações de escuta de textos ou de contato com eles em situação de uso que as crianças se alfabetizam. É necessário um trabalho sistemático com aspectos relacionados ao sistema de escrita alfabética, para que as crianças possam ler e escrever com autonomia (BRASIL, 2016, p. 186).

Como já mencionado, a alfabetização é um campo multifacetado, Soares (2020, p. 27) frisa que “dessa complexidade e conseqüentemente multiplicidade de facetas, decorrem diferentes definições de alfabetização, cada uma privilegiando um ou alguns dos componentes do processo”. Contudo, ela ainda destaca a importância que haja uma tessitura integrada entre as facetas. Dessa forma, Soares (2020a, p. 345, grifo da autora) pontua que:

[...] alfabetização é uma das três facetas da aprendizagem inicial da língua escrita, necessária, mas não suficiente, porque essa só se completa se integrada com as facetas *interativa e sociocultural*, estas duas constituindo o *letramento*.

Em suma, podemos observar que a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular torna evidente as perspectivas teóricas e epistemológicas que se respaldam, nas quais anteriormente não foram apresentadas de forma transparente e explícita, mas que apreendemos ser divergentes à versão de 2015.

Vale salientar que pactuamos com a perspectiva psicogenética, com base construtivista, tal como autores, por exemplo, Artur Gomes de Moraes e da defesa da indissociabilidade entre alfabetização e letramento apresentada por Magda Soares, visto que concordamos com “a importância de considerar a alfabetização um processo de apropriação (reconstrução, do ponto

de vista cognitivo) do SEA e a necessidade de considerá-la, também, como prática de letramento ou imersão na cultura escrita” (ALBUQUERQUE, MORAIS, FERREIRA, 2008, p. 254).

Colocamos em pauta que as diferentes posições apresentadas até então, possuem o intuito de elucidar os pressupostos epistemológicos que estão incutidos no documento normativo da Base Nacional Comum Curricular, não como um juízo de valor, com a finalidade de classificar perspectivas superiores ou inferiores, mas, sim, para delinear as principais mudanças ocorridas no documento, com o propósito de compreender como se consolidou a última versão, como também suas rupturas e permanências.

Diante disso, apesar de notarmos duas perspectivas epistemológicas distintas para o campo de alfabetização em cada uma das duas edições aqui apresentadas, observamos também que há uma construção do documento pautado em pesquisas científicas e perspectivas pertinentes ao campo da alfabetização. Destarte, mesmo divergentes em sua epistemologia e didática, ambas as edições apresentam a alfabetização como um processo complexo e almejam um ponto de chegada em comum: tornar as crianças alfabetizadas até o 3º ano do ensino fundamental e propiciar sua inserção no mundo letrado, ou melhor dizendo, possuem visões democráticas congruentes quanto ao acesso, qualidade e permanência das crianças.

Por fim, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, foi consolidada de forma que rompeu com todas as discussões anteriormente debatidas. Inicialmente, é especificado, no componente língua portuguesa, que “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem[...]” (BRASIL, 2017 p. 67), semelhante à concepção de alfabetização discursiva adotada na segunda versão, complementando nos parágrafos seguintes:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017 p. 67).

No entanto, posteriormente, são apresentadas algumas mudanças conceituais. Essas alterações radicais se iniciam ao trazerem à tona uma concepção arcaica e reducionista da alfabetização:

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) [...]. (BRASIL, 2017, p.89-90, grifo nosso).

A concepção de alfabetização como um processo mecânico e do sistema de escrita alfabética como um mero código se associa a uma concepção empirista-associacionista, bem como está atrelada a um processo mecânico de memorização e repetição. Essa concepção faz parte de uma discussão teórica no campo da alfabetização há mais de 40 anos, diante o paradigma da guerra dos métodos que permeiam a história desde o Brasil Império, no qual, desde à década de 1980, estudos constataam a ineficácia dos antigos métodos de marcha sintética e analítica, associados ao modelo empirista/associacionista. Essa concepção da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular rompe com o pressuposto de que o sistema de escrita alfabético é um sistema notacional complexo e que precisa ser efetuado por intermédio de mediações sistemáticas e planejadas.

Além do mais, esse pressuposto, apresentado pela terceira edição da BNCC, infere em uma relação entre professores e estudantes que se assemelha ao que Freire (2019, p. 80, grifo do autor) concebe como relações “*narradoras, dissertadoras*”, o autor exemplifica dizendo: “a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado”. Dessa forma, é evidenciado um retrocesso epistemológico, didático e conceitual da alfabetização, bem como um processo de ensino e aprendizagem tradicional e tecnicista, com fronteira a uma **educação bancária**, já denunciada por Freire (2019).

A concepção da língua escrita como um código é reforçada no documento pelo trecho “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 análise e de **transcodificação** linguística” (BRASIL, 2016, p. 90, grifo nosso). O pressuposto do sistema de escrita alfabético como um código entra em contraposição aos estudos de Moraes (2012, p. 128) que pontua que “sabemos que a apropriação do sistema de escrita alfabética é uma aprendizagem complexa, porque implica a apropriação de um sistema notacional e não a aquisição de um código”, pressuposto que entra em contramão ao que foi estabelecido nas versões de 2015 e 2016.

Outra problemática identificada no documento homologado, é que a alfabetização, em nenhum momento, no capítulo, se vincula ao letramento, de forma a apresentar sua indissociabilidade, pelo contrário, há uma polarização entre ambos, outro aspecto divergente das edições anteriores. Quando citado os gêneros textuais a serem utilizados, apresentam:

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção

compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os **gêneros** propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, **serão mais simples**, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc (BRASIL, 2016, p. 93, grifo nosso).

Diante disso, seria a alfabetização mais um instrumento utilitarista apenas para formar sujeitos como mão de obra e aptos ao mercado de trabalho? Conforme Torres (2001 apud Libâneo, 2012, p. 18), houve um encolhimento nas formulações de políticas educacionais desde as influências de agentes internacionais nas grandes Conferências e agendas desencadeadas em meados da década de 90 “desse modo, a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas [...]”. Anos depois, é perceptível a mesma visão simplista referente ao que se deve estabelecer dentro das escolas.

Em conclusão, notamos o distanciamento da última versão da Base Nacional Comum Curricular, não somente no comparativo com as edições anteriores, mas, também, com os estudos no campo da alfabetização, o que coloca em xeque as conquistas até então alcançadas.

Além do mais, as problemáticas se estendem diante o tempo estabelecido para a consolidação da alfabetização proposta na última versão da BNCC, discutido no tópico a seguir.

3.3 TEMPO ESTABELECIDO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NAS TRÊS VERSÕES DA BNCC

Conforme já mencionado, a legislação vigente, como o Plano Nacional de Educação (PNE), designa, na meta 5, que até o final do 3º ano do ensino fundamental as crianças estejam alfabetizadas. Outro importante programa, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), também enfatiza que a alfabetização seja consolidada até os oito anos de idade, ou seja, estipulando o 3º ano do ensino fundamental para esse processo.

As expectativas de aprendizagem observadas nas duas primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentam que, até o terceiro ano do ensino fundamental, espera-se que os estudantes já estejam alfabetizados. Desta forma, os 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental são voltados para o ciclo de alfabetização. Segundo a primeira versão da BNCC:

Espera-se que, ao final do **terceiro ano do Ensino Fundamental**, as aprendizagens relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética tenham sido consolidadas, pois o êxito da trajetória acadêmica dos/das estudantes depende da participação em

situações de leitura, produção de texto, durante todo o percurso escolar (BRASIL, 2015, p. 32, grifo nosso).

Completando, a posteriori, a apropriação do sistema de escrita alfabética como uma importante meta a ser alcançada nesse período, tendo em vista que propicia uma garantia na progressão e desenvolvimento da leitura e escrita pelos estudantes:

Do ponto de vista da progressão, espera-se que, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, os objetivos de aprendizagem relacionados à apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico tenham sido consolidados, pois não há garantia de autonomia em leitura e escrita, sem que o/a estudante compreenda o funcionamento do sistema de escrita, para poder utilizá-lo nas situações de leitura e de produção de textos (BRASIL, 2015, p. 36-37).

Mediante o exposto, ao analisar a segunda versão do documento, observamos que o mesmo estabelece o 3º ano do ensino fundamental como a etapa para consolidação da apropriação do sistema de escrita alfabética e o aprendizado de algumas normas ortográficas, como mencionado: “nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a apropriação do sistema de escrita alfabética e o aprendizado de algumas normas ortográficas assumem centralidade [...]” (BRASIL, 2016, p. 187). Além disso, identifica-se que a fundamentação está ancorada:

Conforme documentos de formação de professores produzidos no Brasil, nos últimos anos, como os que estabelecem no **Pró-Letramento** e no **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, ao final do bloco pedagógico de três anos do Ensino Fundamental, espera-se que os/as estudantes dominem o sistema de escrita alfabética, aprendam a segmentar palavras nas frases, usem pontuação em textos, aprendam algumas normas ortográficas que dizem respeito às relações diretas entre fonemas e grafemas e regras contextuais. (BRASIL, 2016, p. 187, grifo nosso)

Destarte, ressaltamos que a primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular estão em consonância com o que está prescrito em programas importantes para o campo da alfabetização e regulamentos vigentes voltados para a alfabetização como, por exemplo, o já mencionado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Essa fundamentação é primordial, principalmente, pela magnitude e resultados positivos do programa como já apontado.

Em contramão à legislação, bem como das edições anteriores, a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) rompe com esse ciclo de alfabetização, sem argumentos e fundamentos para tal decisão e estreita-o: “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 [...]” (BRASIL, 2017, p. 59).

Esse enunciado, que pressupõe uma garantia na ampliação das oportunidades, se torna contraditório diante as problemáticas que essa imposição arbitrária desencadeia.

Ademais, para garantir a alfabetização até o 2º ano do ensino fundamental, é necessário que esse trabalho seja iniciado na educação infantil. Todavia, pesquisas como de Moraes, Silva e Nascimento (2020) revelam as inconsistências presentes nos eixos de ensino da leitura, escrita e produção de textos escritos na educação infantil apresentadas nas três edições da BNCC, identificando a falta de progressão de ensino e a superficialidade que são trabalhados (quando isso ocorre, de fato). Ainda expõe o que a pesquisadora Kramer (2010, p. 121-122 apud MORAIS, SILVA, NASCIMENTO, 2020) já havia apresentado que “[...] o trabalho com a leitura e a escrita segue sendo tabu no Brasil entre os pesquisadores da Educação Infantil”. Além disso, é notório que a educação infantil ainda não é uma etapa universalizada, acarretando entraves na oportunidade do contato com atividades de leitura e escrita. Dessa forma, um grande quantitativo de crianças acessa a escola apenas no 1º ano do ensino fundamental. Por conseguinte, provocando uma discrepância entre crianças da classe popular e de classe média, sendo um importante fator para se pesar a decisão.

Ao analisar a 1ª edição, é possível apreender indicadores que defendem a integração entre a etapa da educação infantil com o ensino fundamental:

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

A primeira versão estabelece um trabalho de alfabetização iniciado desde a educação infantil e propõe a continuidade nos anos iniciais do ensino fundamental, contudo, por se tratar da primeira infância, enfatiza a ludicidade ao longo desse processo. De forma correlativa, a segunda edição estabelece: “Em continuidade às experiências do letramento que vivenciaram na Educação Infantil e em seu ambiente familiar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocorre a sistematização do processo de alfabetização, o que envolve processos sociais, políticos, econômicos e culturais” (BRASIL, 2016, p. 186). No entanto, o enfoque na educação infantil,

como apresentado, é o letramento, não indicando um trabalho, nessa fase, que corresponda ao ensino sistemático para a apropriação do sistema de escrita alfabético.

Adiante, a terceira edição registra, de forma sucinta, que:

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 (BRASIL, 2017, p. 57, grifo dos autores).

Com isso, percebemos que a terceira versão também indica uma articulação com a educação infantil. No entanto, é apresentado de forma imprecisa e não alega nenhum trabalho vinculado ao letramento e à apropriação do SEA. Posteriormente, ao explicar sobre o processo de alfabetização, estabelece 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” (BRASIL, 2017, p. 89). Assim, torna-se evidente que não há uma argumentação que justifique a mudança e redução do tempo de alfabetização, tendo em vista que não há uma garantia de que, na etapa que a antecede, ocorra um trabalho sistemático que propicie às crianças alcançarem uma hipótese alfabética nesse curto espaço de tempo.

Diante o percurso discutido até então, observamos apontamentos da desarticulação entre a última versão da BNCC em vigência como, por exemplo, a meta 5 do Plano Nacional de Educação, que enfatiza que a alfabetização deve ocorrer até o 3º ano do ensino fundamental, enquanto o documento normativo estreita o espaço-tempo para 2 anos, englobando apenas os 1º e 2º anos do ensino fundamental. Fato este que também diverge com a concepção de ciclos estabelecida no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e em contraposição ao Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), no qual estabelece que a alfabetização deve ocorrer nos três primeiros anos do ensino fundamental. Especificamente referente ao BIA, verificamos que ações estaduais estão à frente das normas estabelecidas pelos entes federais.

Desta forma, entrando em contradição às expectativas indicadas “[...]que a BNCC ajude a **superar a fragmentação** das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação.”

(BRASIL, 2017, grifo nosso), observamos que o próprio documento e os pronunciamentos oficiais para a consolidação da BNCC se tornam controversos, de acordo com as evidências apresentadas. Ressaltamos que dois anos após a homologação da BNCC para as etapas de educação infantil e ensino fundamental, outra contraposição se estabelece diante da implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, como mais uma política voltada para a alfabetização e que delimita que esse processo deve ocorrer no 1º ano do ensino fundamental, ou seja, reduz, ainda mais, o tempo para a consolidação da alfabetização. Para além disso, traz à tona o retorno aos métodos de ordem sintética, especificamente, o fônico. Com isso, salientamos as desarticulações entre as políticas voltadas para o campo da alfabetização e o retrocesso apresentado pelos retornos à implementação dos antigos métodos de alfabetização.

A seguir, nos comprometemos em apresentar breves reflexões a partir das análises dos eixos da língua portuguesa nas três versões da Base Nacional Comum Curricular.

3.4 CONTEÚDOS DOS EIXOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS 1º E 2º ANOS DE ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DAS TRÊS EDIÇÕES DA BNCC

No que diz respeito ao componente curricular da língua portuguesa no ensino fundamental, a primeira versão de 2015 da BNC indica um compromisso de inserção dos sujeitos ao mundo letrado por intermédio das práticas sociais, conforme trecho a seguir:

A educação escolar deve contribuir para crianças, jovens e adultos possam participar com autonomia, responsabilidade, criticidade e criatividade, de variadas práticas sociais. Cabe ao componente curricular Língua Portuguesa, em articulação com os demais componentes curriculares da Educação Básica, proporcionar aos/às estudantes experiências que ampliem possibilidades de ações de linguagem que contribuam para seu desenvolvimento discursivo (BRASIL, 2015, p. 36).

Além do mais, é apresentada uma organização dos objetivos de aprendizagem pautados em cinco eixos: “[...] **apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística**” (BRASIL, 2015, p. 36, grifo dos autores). Nas páginas subsequentes são consideradas, “[...] além das **práticas de linguagem**, os **campos de atuação** nos quais elas se realizam” (BRASIL, 2015, p. 39, grifo dos autores). Dessa forma, para o ensino fundamental anos iniciais, são contemplados apenas 5 dos 6 campos de atuação apresentados pelo documento, sendo eles: I. práticas da vida cotidiana; II. práticas artísticas literárias, III. práticas político-cidadãs; IV. práticas investigativas; V.

práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação e, por fim, o campo de atuação que não está inserido no ensino fundamental, apenas no ensino médio. É denominado prática do mundo do trabalho, no qual foi substituído pelo eixo **apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita**, indicando um trabalho sistemático com o sistema de escrita alfabética (SEA), de acordo com o que estabelece pelo quadro síntese abaixo:

QUADRO 3: Eixos da língua portuguesa na 1ª versão da BNC

Eixo	Dimensões e objetivos de aprendizagem	Progressão
Apropriação do sistema alfabético de escrita	O eixo apropriação do sistema alfabético de escrita assume centralidade e reúne objetivos relacionados à apropriação do sistema de escrita alfabética e da norma ortográfica. Além disso, contempla o conhecimento das letras do alfabeto, a compreensão dos princípios de funcionamento do sistema e o domínio das convenções que regulam a correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a levar os/as estudantes a ler e a escrever palavras e textos. Os objetivos relacionados a esse eixo são propostos em articulação com os objetivos relacionados aos eixos da leitura, da produção de textos e de seus usos.	Do ponto de vista da progressão, espera-se que, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, os objetivos de aprendizagem relacionados à apropriação do sistema alfabético e ortográfico tenham sido consolidados, pois não há garantia de autonomia em leitura e escrita, sem que o/a estudante compreenda o funcionamento do sistema de escrita, para poder utilizá-lo nas situações de leitura e de produção de textos.

<p>Oralidade</p>	<p>No eixo oralidade, quatro dimensões se destacam: 1) produção e compreensão de gêneros orais, em articulação com textos escritos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento e à avaliação das situações de interação; 2) relações entre fala e escrita, levando-se em conta o modo com as duas modalidades se articulam nas práticas de linguagem, as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos; 3) oralização do texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece e os aspectos multimodais dos textos; 4) valorização dos textos de tradição oral, levando-se em consideração a importância das reflexões relativas aos sentidos e às práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam.</p>	<p>A progressão dos conhecimentos relacionados a essas dimensões, ao longo das etapas de escolarização, está organizada nos objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa, segunda a familiaridade dos/as estudantes com determinadas práticas, para a inclusão de outras menos familiares, abordando-se, na etapa inicial da Educação Básica, desde situações mais privadas de uso da oralidade até o desenvolvimento de modos de agir em situações mais públicas: interações entre os colegas de turma ou com colegas de outras turmas, apresentações para a comunidade escolar e interações em outras esferas sociais.</p>
<p>Leitura</p>	<p>Em relação ao eixo leitura, consideram-se as seguintes dimensões: 1) compreensão de textos lidos e reflexões sobre as suas finalidades e os contextos em que foram produzidos (autor, época, lugar, modos de circulação, dentre outros); 2) desenvolvimento das habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão dos textos (antecipar sentidos, ativar conhecimentos prévios, localizar informações explícitas, elaborar inferências, apreender sentidos globais do texto, reconhecer tema, estabelecer relações de intertextualidade etc.); 3) compreensão de textos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos; 4) ampliação do vocabulário, a partir do contato com textos e obras de referência, dentre outras possibilidades; 5) reconhecimento de planos enunciativos e da polifonia, identificando-se as diferentes vozes presentes nos textos; 6)</p>	<p>A progressão dos conhecimentos relacionados ao eixo leitura é estabelecida, considerando-se a participação dos/as estudantes em eventos de leitura compartilhada, exercitando-se a compreensão por meio da escuta e da experiência de leitura silenciosa, da leitura de textos integrais e autênticas em todas as etapas da Educação Básica, bem como a compreensão da construção tipológica dos gêneros (o narrar, o argumentar, o expor, o instruir, o relatar). Considera-se, ainda, o grau de complexidade dos textos, que requer estratégias de leitura diferenciadas.</p>

	reflexões relativas às temáticas tratadas nos textos.	
Escrita	Com relação ao eixo escrita, os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa envolvem: 1) reflexões sobre as situações sociais em que se escrevem textos, para o desenvolvimento da valorização da escrita e a ampliação de conhecimentos sobre as práticas de linguagem nos quais a escrita está presente; 2) desenvolvimento de estratégias de planejamento, reescrita, revisão e avaliação dos textos, considerando-se a sua adequação às variedades linguísticas; 3) reflexões sobre os gêneros textuais adotados nas situações de escrita, considerando-se os aspectos sociodiscursivos, temáticas, composicionais e estilísticos; 4) reflexões sobre os recursos linguísticos empregados nos textos, considerando-se as convenções da escrita e as estratégias discursivas planejadas em função das finalidades pretendidas.	A progressão dos conhecimentos relacionados a esse eixo, ao longo da educação básica, envolve, desde a possibilidade de as crianças ditarem textos aos adultos, quando ainda não sabem escrevê-los automaticamente, até a escrita de textos autorais. Para definir essa progressão, foram adotados os seguintes critérios: a adequação dos gêneros e seus construtos tipológicos às faixas etárias; as possibilidades de realização de práticas de escrita nos diferentes campos de atuação nos quais estão organizados os objetivos de Língua Portuguesa; a possibilidade de articulação entre leitura, produção de textos e oralidade, por meio de recontos, escrita e reescrita de textos e da produção de textos escritos a partir do contato, da análise e da reflexão sobre o gênero pretendido; as exigências relativas aos aspectos normativas, para que, progressivamente, os aprendizes se apropriem das convenções da Língua Portuguesa.
Análise linguística	O eixo análise linguística perpassa todos os demais, em diferentes níveis, de acordo com a etapa da escolaridade. No ciclo de alfabetização, ganha destaque a compreensão e o domínio do sistema alfabético/ortográfico e, à medida que se avança na escolaridade, a reflexão sobre os recursos linguísticos que envolvem as	A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação,

	<p>práticas de leitura, escrita e oralidade vai se aprofundando, a partir da análise de elementos presentes nos textos, incluindo aspectos relativos à normatividade em diferentes situações formais de uso da língua. Destacam-se, segundo essa perspectiva, a reflexão acerca da materialidade dos textos (seleção lexical, recursos morfossintáticos, sinais gráficos, diagramação, dentre outros aspectos) e a apropriação de estratégias de exploração dos elementos constitutivos da textualidade (unidade e progressão temática, articulação entre partes, modos de composição tipológica, intertextualidade e polifonia, argumentatividade, planos enunciativos, relações entre recursos de coesão e coerência, dentre outros).</p>	<p>acentuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos/as estudantes em relação a variedades que eles/as não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem.</p>
--	---	--

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015, p. 37-38, adaptado pela autora)

Mediante o exposto, observamos que o eixo apropriação do sistema de escrita alfabético se integra aos demais (leitura, oralidade, escrita) e sua centralidade indica a compreensão de que o SEA é um objeto de conhecimento que exige um ensino sistemático para que as crianças avancem e alcancem a alfabetização.

Vale ressaltar que os objetivos de aprendizagem do componente curricular língua portuguesa do ensino fundamental nos anos iniciais, na primeira versão da BNC, estão distribuídos entre campos de atuação, não tendo uma especificação de qual eixo da língua portuguesa pertencem, deixando, a cargo do leitor, identificá-los, exceto o eixo **apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita**, no qual ocupa a posição de um campo de atuação e ganha destaque.

Conforme Morais (2012, p. 126), ao especificar metas e expectativas de aprendizagem para cada ano da etapa de alfabetização, propõe que aos 6 anos de idade (1º ano do ensino fundamental), “a quase totalidade dos alunos de cada turma tenha compreendido o

funcionamento do SEA”, concomitante a esse pensamento, os objetivos de aprendizagem, extraídos do 1º ano da BNC, indicam proposições para que os estudantes compreendam a correspondência fonema-grafema, ou seja, as “convenções letra-som”:

LILP1FOA025 Compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética [...].
 LILP1FOA025 Reconhecer e nomear letras do alfabeto distinguindo-as de outros sinais gráficos (BRASIL, 2015, p. 43).
 LILP1FOA029 Reconhecer que as sílabas variam quanto à sua combinação entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC) e que as vogais estão presentes em todas as sílabas [...]. LILP1FOA030 Compreender que alterações na ordem escrita dos grafemas provocam alterações na composição da palavra (BRASIL, 2015, p. 44).

Os objetivos de aprendizagem apresentados, propõem uma reflexão de como a escrita funciona e permitem uma compreensão das propriedades do sistema de escrita alfabético. Além do mais, também são apresentadas estratégias que trabalham habilidades de consciência fonológica, de acordo com os objetivos a seguir:

LILP1FOA028 Realizar análise fonológica de palavras, segmentando-as oralmente em unidades menores (partes de palavras, sílabas), identificando rimas, aliterações, observando a função sonora que os fonemas assumem nas palavras, relacionando os elementos sonoros com sua representação escrita [...].
 LILP1FOA033 Escrever o próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever e ler outras palavras, construindo a correspondência fonema/grafema (BRASIL, 2015, p. 44).

O segundo objetivo referenciado trabalha com o nome próprio, também podendo alavancar o enfoque com outras palavras. Esse encaminhamento permite a construção de um banco de **palavras estáveis**:

[...] que permitem à criança observar, numa fase inicial, que as letras que escrevem uma palavra não podem ser mudadas, que a ordem em que aparecem não pode variar, que as letras que aparecem no “meu” nome não são “minhas” apenas e, portanto, estão nos outros nomes próprios e em outras palavras do mundo etc (MORAIS, 2019, p. 150).

É perceptível a grande predominância de orientações para o ensino do sistema de escrita alfabético. Já as atividades de leitura e produção de texto, são exploradas com diferentes gêneros textuais, a exemplo dos objetivos a seguir: “LILP1FOA004 Ditar ou escrever bilhetes e receitas, ainda que de forma não convencional, considerando a situação de interação” (BRASIL, 2015, p. 42), posteriormente, citando textos narrativos “LILP1FOA014 Ditar e/ou registrar, ainda que de forma não convencional, textos narrativos” (BRASIL, 2015, p. 43) e, em

seguida, apresentando outras diversidades de gêneros textuais em “LILP1FOA037 Ler oralmente textos familiares e curtos (títulos de histórias, manchetes, quadrinhas, entre outros) após leitura silenciosa.” (BRASIL, 2015, p. 44).

Observamos que, já no primeiro ano, as crianças são levadas à produção textual, mesmo que de forma não convencional e à leitura, o que entra em convergência com o exposto por Morais (2012, p. 118-119) que propõe que:

[...] antes mesmo de terem se apropriado do sistema alfabético, se as crianças têm a oportunidade de participar de práticas de leitura e de produção de textos, aprendem uma série de características dos gêneros textuais escritos (não só relativas à ‘estrutura’ ou organização composicional dos mesmos, mas também sobre suas finalidades, usos sociais e esferas de circulação).

Em relação ao segundo ano, Morais (2012, p. 127, grifo do autor) orienta que “o **segundo ano** deverá ser dedicado à **consolidação das convenções grafema-fonema**, de modo a permitir que as crianças manejem com segurança aquelas correspondências grafo-fônicas e avancem na capacidade de ler e escrever com autonomia”. Ao analisarmos os objetivos de aprendizagem nesse ano escolar, é possível observar vários deles semelhantes quando equiparados ao 1º ano do ensino fundamental (LILP2FOA026, LILP2FOA027, LILP2FOA029) ou pequenas variações, tal como localizamos em “LILP2FOA031 ler oralmente **e com fluência** textos familiares e curtos (títulos de histórias, manchetes, quadrinhas, entre outros) após leitura silenciosa” (BRASIL, 2015, p. 47, grifo nosso) quando comparado ao ano anterior, “LILP1FOA037 Ler oralmente textos familiares e curtos (títulos de histórias, manchetes, quadrinhas, entre outros) após leitura silenciosa” (BRASIL, 2015, p. 44). Dessa forma, torna-se evidente que se espera que as crianças já saibam a relação grafema-fonema, regularidades da língua, entre outros, com aumento significativo na escrita de palavras:

LILP2FOA028 Ler palavras com estruturas silábicas diversas, compreendendo regras contextuais que explicam o valor sonoro de grafemas. [...].

LILP2FOA030 Reconhecer, com rapidez, palavras frequentes em textos. [...].

LILP2FOA032 Escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas. [...].

LILP2FOA033 Escrever palavras irregulares que aparecem com muita frequência nos textos lidos e na sala de aula. [...].

LILP2FOA034 Escrever palavras com estruturas silábicas diversas, observando regras contextuais que explicam o valor sonoro de grafemas. [...].

LILP2FOA035 Perceber que não se escreve do modo como pronuncia (BRASIL, 2015, p. 47).

É notório que o processo de aprendizagem do sistema notacional e das práticas de leitura e escrita, se estendem ao longo dos anos do ciclo de alfabetização, principalmente, até as crianças alcançarem uma hipótese de escrita alfabética. Todavia, o documento não propõe uma clareza de quais habilidades devem ser enfatizadas para o avanço no processo de leitura e escrita, o que pode ocasionar uma falta de progressão diante a falta de delineamento de expectativas de aprendizagem a cada ano. Conforme aponta Soares (2020c, p. 293):

São as metas definidas para a sequência dos anos que caracterizam a base **curricular** do ciclo de alfabetização e letramento, porque garantem a **continuidade** na aprendizagem das crianças e no trabalho das/os professoras/es.

Com isso, apesar de estabelecerem uma progressão em cada eixo de língua portuguesa, como citado no Quadro 3, não há uma explicitação de cada componente a ser trabalhado ao longo dos anos, somente uma breve explanação superficial, fato esse que refletem nas poucas distinções apresentadas no 2º ano quanto ao eixo apropriação do sistema alfabético/ortográfico e tecnologias de escrita, por exemplo.

Posteriormente, será explanado sobre o que é preconizado para o ensino dos eixos da língua portuguesa na 2ª versão da Base Nacional Comum Curricular.

QUADRO 4: Eixos da língua portuguesa na 2ª versão da BNCC

Eixo	Dimensões e objetivos de aprendizagem	Progressão
Leitura	<p>O eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem do encontro do leitor com o texto escrito e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para fruição estética de obras literárias; para a pesquisa e embasamento de trabalhos acadêmicos; para a realização de um procedimento; para o conhecimento e o debate sobre temas sociais relevantes. As modalidades de leitura, em voz alta ou de forma silenciosa, também irão ocorrer no espaço escolar, conforme o seu objetivo, considerando que a leitura é uma prática social. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões interligadas nas práticas de uso e reflexão, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ a compreensão dos gêneros lidos, com reflexões sobre os projetos de dizer implicados (leitor e leitura previstos) e os contextos de circulação (autoria, época, esferas, intertextualidade, interdiscurso, 	X

	<p>ideologias, dentre outros aspectos); o reconhecimento da polifonia, identificando-se as diferentes vozes presentes nos textos;</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ as reflexões críticas relativas às temáticas tratadas nos textos; ■ a compreensão de gêneros diversos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos de linguagem verbal e multimodal; ■ a ampliação do vocabulário, a partir da leitura de gêneros diversos e do contato com obras de referência (dicionários, por exemplo); ■ o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão de um conjunto variado de gêneros (antecipar sentidos, ativar conhecimentos prévios, localizar informações explícitas, elaborar inferências, apreender sentidos globais do texto, reconhecer tema, estabelecer relações de intertextualidade etc.). 	
<p style="text-align: center;">Escrita</p>	<p>O eixo da escrita compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto escrito que tem por finalidades, por exemplo, expressar a posição em um artigo de opinião, escrever um bilhete, relatar uma experiência vivida, registrar rotinas escolares, regras e combinados, registrar e analisar fatos do cotidiano em uma crônica, descrever uma pesquisa em um relatório, registrar ações e decisões de uma reunião em uma ata, dentre outros. O tratamento das práticas de escrita compreende dimensões interligadas nas práticas de uso e reflexão, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ a reflexão sobre as situações sociais em que se escrevem textos, a valorização da escrita e a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas de linguagem nas quais a escrita está presente; ■ a análise da situação em que os gêneros são produzidos e dos enunciados neles envolvidos; ■ a reflexão sobre aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros a serem produzidos; ■ o desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação 	<p style="text-align: center;">X</p>

	<p>de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos e o uso da variedade linguística apropriada a esse contexto; os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera de circulação e a variedade linguística que se deva/queira acatar;</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ a utilização da reescrita como uma prática indispensável ao desenvolvimento da produção textual escrita; ■ a reflexão sobre os recursos linguísticos e multimodais empregados nos textos, considerando-se as convenções da escrita e as estratégias discursivas planejadas em função das finalidades pretendidas; ■ o desenvolvimento da autoria, como um conhecimento proveniente da reflexão sobre a própria experiência de produção de textos, em variados gêneros e em diversas situações de produção. 	
<p>Oralidade/ Sinalização</p>	<p>O eixo da oralidade/sinalização compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização - no caso dos estudantes e das estudantes surdos/as, oralizados/as ou não, que têm na Libras sua primeira língua - com ou sem contato face a face como, por exemplo, aula dialogada, recados gravados, seminário, debate, apresentação de programa de rádio, entrevista, declamação de poemas, contação de histórias, dentre outras. Todas essas práticas podem se dar por meio da oralidade ou da sinalização em Libras. O tratamento das práticas orais compreende:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ a produção de gêneros orais, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção e à avaliação das práticas realizadas em situações de interação sociais específicas; ■ a compreensão de gêneros orais, que envolve o exercício da escuta ativa, voltado tanto para questões relativas ao contexto de produção dos textos, quanto para a observação das estratégias discursivas e dos recursos linguísticos mobilizados; ■ as relações entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam nas práticas de linguagem, as semelhanças e as diferenças entre modos de 	<p>X</p>

	<p>falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos;</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ a oralização do texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece e os aspectos envolvidos, como diferentes entonações de voz, movimentos do corpo, dentre outros; ■ as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram. 	
<p>Conhecimento sobre a língua e a norma padrão</p>	<p>Os conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão são construídos e mobilizados na leitura e na produção de textos e, por vezes, na escrita e na leitura de palavras e frases. Eles envolvem posição ativa dos/as estudantes na observação de regularidades e na compreensão das convenções. Muitos dos objetivos listados neste eixo serão contemplados em situações de leitura e produção de textos (observação na leitura e uso na escrita) ou trabalhados em forma de jogos e brincadeiras, não sendo desejável que sejam explorados isoladamente.</p> <p>Na Base Nacional Comum Curricular, são propostos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados aos conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão de diferentes maneiras, a depender da etapa de escolarização.</p> <p>Nos anos iniciais do ensino fundamental, esses objetivos estão presentes, nos três primeiros anos, entre aqueles que se referem à apropriação do sistema alfabético de escrita e, no eixo escrita, relacionados à produção e revisão textuais; no 4º e 5º anos, esses objetivos estão presentes no eixo escrita, também relacionados à produção e revisão textuais.</p>	<p>X</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 188-189 e 202-203 e 214-215 e 225, adaptado pela autora)

O Quadro 4 acima, apresenta os quatro eixos trabalhados em língua portuguesa na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular: leitura, escrita, oralização/sinalização e

conhecimento sobre a língua e a norma padrão. A apropriação do sistema alfabético de escrita é enfatizado nos três primeiros anos de ensino fundamental. A coluna **progressão** consta em branco, pois a segunda edição do documento, diferentemente da primeira versão, não apresenta progressões por eixo, sendo explicitado apenas um “conjunto de aspectos que organizam a progressão das habilidades de leitura ao longo da escolarização para o componente Língua Portuguesa” (BRASIL, 2016, p. 98), especificamente, quatro aspectos gerais. Além do mais, o documento define que:

A Língua Portuguesa tem um papel central na realização dos objetivos gerais de formação, propostos para a área de Linguagens, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe a esse componente, em articulação com as demais áreas de conhecimento, a sistematização do processo de alfabetização e a ampliação de práticas de letramento, fundamentais para que os estudantes estejam cada vez mais aptos a compreender o mundo em que vivem, e nele interagir, apropriando-se de conhecimentos e atitudes que facultem essa compreensão (BRASIL, 2016, p. 185-186).

A alfabetização e o letramento, bem como explanado na primeira versão, tornam-se processos transversais entre os componentes curriculares. Contudo, no aspecto organizacional e estrutural dos objetivos de aprendizagem, diferentemente da primeira edição que não identificava qual eixo pertencia aos objetivos de aprendizagem, a BNCC publicada em 2016 apresenta cada objetivo distribuído entre os seus respectivos eixos e campos de aprendizagem.

Perante o exposto, iniciando-se pelo eixo leitura, observamos uma grande predominância no concernente à leitura mediada, inclusive, é explicitado que “Entende-se por leitura, com a mediação do/a professor/a, aquela na qual o/a professor/a lê para o/a estudante, proporcionando-lhe o contato com textos de diferentes gêneros e a reflexão sobre suas funções sociais e estrutura, mesmo antes de o/a estudante estar alfabetizado/a” (BRASIL, 2016, p. 190). Esses objetivos prevalecem tanto no 1º quanto no 2º ano do ensino fundamental.

(EF01LP01) Ler, com a mediação do/a professor/a*, textos literários e não literários que circulem em esferas da vida social das quais os/as estudantes participam e que tratem de temáticas relacionadas ao seu cotidiano (BRASIL, 2016, p. 190).

(EF02LP01) Ler, com a mediação do/a professor/a, textos literários e não literários de qualquer extensão que tratem de temas relacionados à vida cotidiana dos/as estudantes (BRASIL, 2016, p. 190).

(EF01LP06) Ler, com a mediação do/a professor/a, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura. [...] (EF02LP08) Ler, com a mediação do/a professor/a, textos literários mais longos e, **de forma autônoma**, textos literários curtos, com predomínio de imagens, e expressar preferências por textos e autores específicos (BRASIL, 2016, p. 194, grifo nosso).

A leitura, predominantemente realizada pelo professor, revela o que constam em pesquisas como a de Oliveira (2013, p. 14) no qual apresenta, em seus resultados, uma problemática que a autora apresenta não ser abordada na literatura no campo da alfabetização “como o fato de serem predominantemente as professoras quem lia nas salas de aula, mesmo em turmas que já estavam no terceiro ano do 1º ciclo”. Dessa forma, torna-se primordial estabelecer o ensino de estratégias de compreensão de leitura, para melhor exploração desse eixo, no qual pudemos observar tímidos indícios no item EF02LP08 ao propiciar que os estudantes iniciem uma leitura autônoma. No que concerne ao eixo escrita, o documento já antecipa que:

Vale ressaltar que pesquisas contemporâneas sobre alfabetização, sobretudo as que tratam de como a criança aprende a escrita alfabética, mostram que ela experimenta escrever textos e palavras mesmo antes de um ensino sistemático. Assim, é importante que o/a professor/a permita que as crianças escrevam de forma não convencional (da maneira como acham que podem escrever, de forma mais espontânea) pois, conhecendo sua forma de pensar a escrita, pode trabalhar em direção ao domínio progressivo da escrita e da leitura (BRASIL, 2016, p. 187).

De fato, os objetivos de aprendizagem estão em consonância ao exposto anteriormente pelo documento no subcapítulo **a língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Há um incentivo para que os estudantes realizem produção de textos. Contudo, predominantemente, pelo apoio do docente na escrita. E nos 1º e 2º anos do ensino fundamental, há grandes semelhanças nos objetivos de aprendizagem, semelhante à primeira versão, no que diz respeito à falta de clareza quanto à progressão do ensino:

(EF01LP01) Produzir, ainda que de forma não convencional ou tendo o professor como escriba, anotações em agenda, cartões, listas, convite, considerando a função social desses textos (para quem, para que e onde o texto vai circular). [...] (EF02LP01) Produzir, ainda que de forma não convencional ou tendo o professor como escriba, bilhetes, avisos, e-mails, mensagens, considerando a função social destes textos (para quem, para que e onde o texto vai circular). (BRASIL, 2016, p. 206).

(EF01LP20) Produzir, tendo o/a professor/a como escriba, recontos de histórias lidas pelo/a professor/a, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a estrutura de textos narrativos (com princípio, meio e fim). [...] (EF02LP24) Produzir, ainda que de forma não convencional ou tendo inicialmente o/a professor/a como escriba, histórias imaginadas ou com base em livros de imagens e recontos de histórias ouvidas. (BRASIL, 2016, p. 208).

Todavia, segundo Brandão e Leal (2013, p.234), é primordial, não somente a produção, mas a compreensão de textos escritos nos anos iniciais de escolarização:

[...] ressaltamos a necessidade de discutir em cursos de formação inicial e continuada de professores sobre como se faz para ensinar a compreender textos escritos. É preciso ter clareza que esse ensino não pode esperar para o momento em que as crianças leiam com autonomia ou, simplesmente, acreditar que a compreensão é uma decorrência natural da aprendizagem da leitura.

Com isso, para além da produção escrita, torna-se essencial o trabalho de interpretação e compreensão mediante inferências, características não exploradas nos objetivos. O eixo oralidade propõe um conjunto de objetivos que contemplam o debate, o diálogo e diferentes gêneros orais, tal como apresentados nos objetivos abaixo que contemplam tanto o 1º como o 2º ano do ensino fundamental:

EF01LP25) Planejar e realizar intervenções orais/sinalizadas em situações públicas e analisar práticas utilizando diferentes gêneros orais/ sinalizados (conversa, discussão, debate, entrevista, debate regrado, exposição oral). [...] (EF01LP26) Desenvolver escuta atenta e crítica em situações variadas. (BRASIL, 2016, p. 216)

Ao se explorar os gêneros apresentados, parece haver o entendimento de que são importantes componentes que contribuem para o processo de leitura e de escrita. Além do mais, chama a atenção que a segunda edição da BNCC, apresenta uma grande variedade de gêneros textuais trabalhados em cada eixo de língua portuguesa. Sobre esse assunto, Leal e Brandão (2006, p. 58) acentuam que:

[...] trabalhar com diversos textos pertencentes a um mesmo agrupamento em diferentes graus de escolarização propicia condições para que as capacidades de linguagem requeridas nas situações em que esses gêneros circulam possam ser gradativamente desenvolvidas.

Dessa forma, são essenciais nos processos de alfabetização e letramento, se bem explorados. Por fim, o eixo **conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão** apresentam objetivos de aprendizagem para a consolidação da compreensão entre fonema-grafema, contudo, se observa uma redução no ensino da apropriação do sistema de escrita alfabética, a exemplo, o reconhecimento e trabalho com sílabas diversas é apresentado apenas a partir do 2º ano:

(EF02LP37) Ler palavras cujas sílabas variam quanto à sua combinação entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC), observando a presença das vogais estão em todas as sílabas (BRASIL, 2016, p. 226).

Em relação ao item “(EF02LP38) Identificar diferentes composições de sílabas (CV, V, CVV, CCV, dentre outras)” (BRASIL, 2016, p. 226), este chama a atenção, pois, na primeira

versão já são apresentados objetivos de identificação e reconhecimento com sílabas canônicas e não canônicas no 1º ano. Ademais, nota-se que, diferentemente da primeira edição, o documento já propõe um trabalho de aprendizagem sobre pontuação, desde o 1º ano:

EF01LP42) Observar os sinais de pontuação por ocasião da leitura de textos, realizada individualmente e/ou pela professora. [...] (EF01LP43) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação (BRASIL, 2016, p. 228).

A progressão identificada no 2º ano é descrita de forma sucinta no objetivo abaixo: “(EF02LP46) Usar o ponto final ao produzir textos.” (BRASIL, 2016, p. 228).

Esses objetivos suscitam atenção, conforme Silva (2010, p. 143), visto que “a compreensão da natureza do sistema de escrita alfabética é condição necessária, mas não suficiente para que as crianças passem a utilizar marcas de pontuação em seus textos”. Desta forma, entende-se a importância da compreensão da pontuação, principalmente, diante a variedade de gêneros textuais que englobam a segunda edição e que propiciam esse trabalho. Contudo, é notório que não se pode negligenciar o ensino sistemático do sistema de escrita alfabético, sobretudo porque, como assinalamos, parece não haver clareza quanto à progressão dos saberes de língua portuguesa pensando no primeiro e segundo anos do ensino fundamental. Esse exemplo de pontuação é bem ilustrativo, ou seja, como focar pontuação se a criança, no primeiro ano, está sendo introduzida, formalmente, na aprendizagem da escrita alfabética? De fato, o aspecto da progressão parece não ter sido contemplado.

A seguir, serão apresentadas proposições para o ensino dos eixos da língua portuguesa na 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular.

QUADRO 5: Eixos da língua portuguesa na 3ª versão da BNCC

Eixo	Dimensões e objetivos de aprendizagem	Progressão
Oralidade	no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais	X
Análise Linguística/Semiótica	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 e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos	X

Leitura/Escuta	no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente	X
Produção de Textos	no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.	X

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,2017, p.89, adaptado pela autora)

A terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta quatro eixos principais: **oralidade, análise linguística e semiótica, leitura/escuta e produção de texto**. A progressão por eixo não é estabelecida no documento, apenas orientações gerais que propõem:

Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos). A seleção de gêneros, portadores e exemplares textuais propostos também organizam a progressão [...] (BRASIL, 2017, p. 84).

Diante o que já foi exposto, observamos que a terceira edição da BNCC se pauta em princípios epistemológicos associacionistas/empiristas. Isso resulta em uma interpretação do sistema de escrita alfabético como um mero código, negando o ensino sistemático para a apropriação do sistema de escrita alfabético.

A habilidade “(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na **decodificação**, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por **memorização**.” (BRASIL, 2017, p. 99, grifo nosso) traduz a visão redutora da escrita como um código e um processo mecânico. Além do mais, nos remete aos testes de prontidão, já comentados em capítulos anteriores, ao se acreditar que a escrita é um código, apreendido diante da repetição e memorização, designando pré-requisitos necessários para os indivíduos desenvolverem um conjunto de “habilidades perceptivo-motoras” (MORAIS, 2005, p. 39).

Essa concepção considera o estudante como um receptor de informações e um indivíduo secundário no processo ensino aprendizagem, visão distorcida ao remetermos aos estudos da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) que apontaram o percurso evolutivo que as crianças perpassam até alcançarem uma hipótese alfabética de escrita. Em alinhamento com as autoras, Morais (2012) censura a visão adultocêntrica sobre as crianças,

isto é, desconsiderando que sua interação com a língua escrita se constitui de uma forma distinta de um adulto alfabetizado e que não reflete sobre algumas especificidades das relações grafema-fonema e convenções do SEA, por exemplo. Diante disso, o autor estipula um **decálogo** com as propriedades do sistema de escrita alfabético, com o propósito de instituir um ensino sistemático para as crianças avançarem para uma hipótese alfabética de escrita.

Além do mais, o eixo leitura/escuta apresentam as seguintes habilidades propostas nos 1º e 2º anos do ensino fundamental:

(EF12LP04) **Ler e compreender**, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. [...] (EF01LP16) **Ler e compreender**, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. [...] (EF02LP12) **Ler e compreender**, com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade (BRASIL, 2017, p. 103, grifo nosso).

Apesar das consideráveis quantidades de oportunidades no contato com gêneros textuais diversos, as habilidades exigidas não são acompanhadas do trabalho com inferências propiciadas pelo docente sobre as informações implícitas no texto, que contribuem para a interpretação e compreensão leitora. Esses trabalhos são realizados somente apenas a partir do 3º ano do ensino fundamental, a exemplo das habilidades: “(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.” e “(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto” (BRASIL, 2017, p. 113, grifo nosso). Isso traz implicações já abordadas por Marcuschi (2001 apud BRANDÃO e Rosa, 2010, p. 70), em que “são raras as questões de compreensão que levam a reflexões críticas sobre o texto, o que contribuiria para a ampliação dos significados do que foi lido”.

Como mencionado, as autoras enfatizam que ao deixar de lado o ensino sistemático de interação e interpretação dos textos que se lê, não fornece o contato com informações explícitas nos textos, apresentando, a posteriori, uma ideia errônea que “ler é apenas localizar informações explicitamente colocadas no texto.” (BRANDÃO e Rosa, 2010, p. 70). Ademais, as habilidades

apresentadas entram em controvérsia ao proposto ao ensino da língua portuguesa pelo documento, inicialmente:

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 (BRASIL, 2017, p. 68).

Dessa forma, revela-se enunciados no componente de língua portuguesa que não estão alinhados com o que realmente é proposto nos conteúdos dos eixos desse componente curricular, pelo contrário, apresenta-se apenas tímidas habilidades para apropriação do sistema de escrita alfabética e no trabalho com a compreensão leitora. Isso posto, demonstra apenas algumas das diversas contradições que se construiu o documento final. Além do mais, o trabalho de identificação de sílabas com estruturas diversas é apresentado apenas no segundo ano “(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas” (BRASIL, 2017, p. 99). Além disso, não são apresentadas todas as estruturas silábicas, tais como CVV, VC, VCC, CCVCC, como nas edições anteriores e, através de breve leitura das habilidades do 3º ano, também não constam o trabalho com demais estruturas silábicas, identificando apenas a habilidade “(EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas (BRASIL, 2017, p. 115)”.

As preocupações referentes ao componente da língua portuguesa nos anos iniciais também se manifestam no eixo **Análise linguística/semiótica (alfabetização)**, ao identificarmos habilidades como “(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir **sílabas iniciais, mediais ou finais** para criar novas palavras.” (BRASIL, 2017, p. 99, grifo nosso). Essa habilidade metafonológica está direcionada ao 2º ano do ensino fundamental e apresenta maiores dificuldades para o ano pré-estabelecido, condizente com as pesquisas apresentadas por Morais (2019, p. 51), no qual fornecem amparo teórico para compreender que:

Estudos em diferentes línguas têm demonstrado que as crianças teriam mais facilidade em identificar sílabas ou fonemas no começo das palavras, depois no final, sendo a posição medial a mais difícil.

O autor sublinha que as posições das unidades sonoras já indicam o grau de dificuldade no “tipo de operação cognitiva” enfrentada pelas crianças. Além do mais, no item “(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.” (BRASIL, 2017, p. 99) é apresentada a

identificação do fonema como correspondente à letra, um equívoco apresentado por Moraes (2019) ao denunciar que essa equivalência é uma ideia errônea.

Em suma, constatamos vários equívocos na construção do componente curricular da língua portuguesa na última versão do documento, publicado em 2017, e não identificamos possuir amparo didático, bem como o fornecimento de conteúdos sistematizados para a apropriação do ensino de escrita alfabético, leitura e compreensão de texto nos objetivos de aprendizagem apresentados, de forma a garantir a consolidação da alfabetização no 2º ano do ensino fundamental.

A seguir, nossas considerações finais sobre a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou analisar as concepções epistemológicas e didáticas da área de alfabetização dispostas nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, observamos que houve uma diferenciação no tratamento da conceituação da alfabetização na elaboração das três versões da BNCC. A primeira versão apresenta uma concepção da alfabetização integrada com a perspectiva do letramento, a segunda edição foi elaborada sob a ótica do interacionismo ao abordar sua fundamentação na alfabetização discursiva e, por último, identificamos que o documento homologado é pautado em uma concepção empirista-associacionista de alfabetização.

Além do mais, quanto à análise das implicações do tempo estabelecido pelo documento para a consolidação da alfabetização (1º e 2º anos do ensino fundamental), ressaltamos que a partir do momento que há uma redução no tempo dedicado à alfabetização, espera-se subsídios e estrutura para esse feito. Todavia, como explanado, não identificamos justificativas ou argumentos para a redução da consolidação da alfabetização até o 2º ano do ensino fundamental. Atitude que remete à grande problemática da desigualdade existente no sistema educacional brasileiro. Com isso, a redução da alfabetização do 3º ano (registrado no PNE, PNAIC e BIA) para o 2º ano do ensino fundamental, além de estar em desarticulação com o que vem sendo proposto nas políticas do campo, é incoerente em um país que a educação infantil ainda está em processo de universalização e que considera o trabalho de alfabetização nessa etapa de ensino, sob uma perspectiva lúdica, um *tabu*.

Em outras palavras, em um país marcado pela desigualdade social, as crianças ora possuem o primeiro contato com a escola no 1º ano de ensino fundamental, ora chegam à essa etapa de ensino sem uma hipótese silábica de escrita. Para mais, ao apreender o que as três versões da BNCC preconizam para o ensino dos eixos da língua portuguesa, enfatizamos que os objetivos de aprendizagem observados na terceira versão da BNCC sugerem frágeis proposições para a apropriação do sistema de escrita alfabético, para o despertar de uma consciência fonológica e demais objetivos que garantam o avanço na aprendizagem da escrita, da leitura e da compreensão de textos para inserção desses sujeitos no mundo letrado e que utilizem a escrita com autonomia em diferentes práticas sociais. Embora reduza o tempo da alfabetização, foram observados objetivos desalinhados com o ano direcionado, ocasionando obstáculos na consolidação da alfabetização no tempo pré-estabelecido.

Em síntese, a redução no tempo de alfabetização é uma ação que vem na contramão ao discurso de garantir uma equidade e qualidade educacional. Pelo contrário, pode ser um fator preponderante no aumento do abismo educacional no alcance das crianças de classe popular ao direito social fundamental que é a educação, iniciada na alfabetização.

Finalmente, não podemos deixar de mencionar as fragilidades do sistema educacional, assim como as desigualdades nesse meio, e que foram evidenciadas e potencializadas diante a pandemia do novo coronavírus (COVID-19). As consequências do estado de calamidade pública e que, infelizmente, está em processo, e do ensino remoto emergencial que foi adotado nas escolas diante esse período, trazem à tona a necessidade de ponderarmos que parte da população marginalizada teve um acesso escasso ao conhecimento, o que pode refletir em grandes atrasos na aprendizagem da leitura e da escrita. Em suma, o que remete ao fato de não podermos esquecer as heterogeneidades existentes na sala de aula e as discrepâncias apresentadas na pirâmide social.

Também se torna preocupante um documento, com influência de tamanha magnitude nos currículos das instituições escolares, ressuscitar termos superados, desde a década de 80, com os avanços dos estudos e pesquisas no campo da alfabetização como, por exemplo, o sistema de escrita alfabético como um código e a alfabetização vinculada à um processo mecânico. Além das concepções tradicionais de natureza didática, também foram reveladas inconsistências na construção do documento e desarticulações com importantes programas, planos e demais políticas educacionais, como já mencionadas, tais como o PNE, PNAIC e BIA. Este último, implantado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF).

Propositalmente, ressaltamos as ações advindas do Distrito Federal, a exemplo do Currículo em Movimento, pois, a pesquisa realizada por Silva (2019) revela que, ao longo da sua construção e implementação, o Currículo manteve os oito anos de idade, ou seja, o 3º ano do ensino fundamental, como o tempo estabelecido para a consolidação da alfabetização. Assim, indicando uma não submissão à proposta da BNCC e que revela uma característica da Base, que se constrói como uma política de governo, englobando interesses particulares, e tenta se consolidar como uma política de Estado. Todavia, não possui características que respeitem a diversidade do país, somando-se às problemáticas já citadas, e é recebida com resistência por estados, bem como pelo Distrito Federal.

Diante o exposto, exploramos que as ações estaduais estão à frente do documento mandatário nacional, apresentando uma grande problemática ao refletirmos de que forma as ações educacionais estaduais precisarão se moldar ao que é estabelecido na Base Nacional

Comum Curricular, ou seja, implica em um retrocesso desencadeado por um documento de impacto nacional com inúmeras lacunas, erros conceituais e reducionismo ao que cerne ao campo da alfabetização e suas multifacetadas, bem como a falta de clareza em traçar estratégias pedagógicas para garantir uma progressão do ensino, principalmente, no que se refere à última edição do documento, homologada em 2017, instaurada nas escolas.

Além do mais, a normatividade do documento estabelece regras e padrões a serem seguidos no alcance de determinadas competências e habilidades pelos estudantes, o que alerta também para o alinhamento com pressupostos, pautados na teoria do capital humano e interesses mercadológicos. Vale lembrar que o primeiro subcapítulo apresenta a influência dos ideais neoliberais ao longo da história e as implicações na educação brasileira e os interesses políticos-ideológicos que permeiam a educação, ressalta-se que não intentamos apresentar demarcações do surgimento de tais interesses mercadológicos ou uma listagem de programas que possuem predominantemente esses pensamentos, tão pouco apresentar ideologias partidárias.

Contudo, objetivamos apresentar um panorama de onde se situa a alfabetização e as aceções sobre os currículos e as intenções na construção de uma **base nacional comum curricular**. Desta forma, intentamos clarificar o que Freire (2001 apud MORTATTI, 2018, p. 26) apresenta como “politicagem intrínseca”, denunciando que não há neutralidade nas ações e escolhas dos indivíduos, muito menos na educação. Assim, é relevante enfatizar os interesses políticos ideológicos que permeiam a educação e documentos como a BNCC.

Isso posto, salientamos que a concretização da última edição da BNCC não passou por debates públicos, o que levanta suspeitas sobre o teor democrático da sua consolidação e homologação, diferentemente do que havia sido realizado com as demais versões. Outrossim, alinhado com o golpe de 2016 e as mudanças na conjuntura política que acompanharam a edição da última versão da Base, as divergências marcantes na última versão manifestam as concepções do grupo dominante e que estavam à frente do poder naquele período.

Assim, é necessário ter uma preocupação com o surgimento de alguns documentos, como a BNCC e, mais recentemente, a PNA, que reduz ainda mais o tempo da alfabetização (indicando o 1º para a consolidação desse processo) e a forma que esses são aceitos na sociedade e dentro das escolas, pois precisamos fundamentar a prática docente em concepções que partem de uma escolha epistemológica e didática, mas que seja uma atitude consciente, não meramente reprodutora de regulamentos e normas, sem esclarecimentos da “politicagem intrínseca” por detrás da construção de tais documentos.

Por fim, identificamos que a BNCC é um descaminho para o campo da alfabetização, ainda, enfatizamos a importância da continuidade das pesquisas na área, principalmente que se propõem em analisar as concepções que estão explícitas e implícitas nos documentos que regem a educação brasileira, de forma a evitar retrocessos no campo da alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n.38, p. 252-264, 2008.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70. 1977.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n.90, p. 215-236, 2013.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida.; MACIEL, Francisca.; COSSON, Rildo. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 69-88, 2010.

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

BRASIL, MEC. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL, Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. **Diário**, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 abr. 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental de seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União, Brasília**, 25 abr. 2007.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. [...] dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso V. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**: planejando a alfabetização e dialogando com as diferentes áreas do conhecimento: ano 02 – unidade 06. MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/70.pdf> Acesso em: 31 ago. 2021

BRASIL. **Lei n. 12.976, 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 dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCCAPRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Ministério da Educação / Diário Oficial da União, 18 de junho de 2015, Seção 1, p. 16. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16> . Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc2versao.revista.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 out. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Diário Oficial da União nº 244, 21.12.2017, Seção 1, p. 146. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMRODE2017.pdf>. Acesso em: 25 ago. de 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, p. 15-15, 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dez. 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**, Brasília, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 07 out. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 168-200, 2002.

DANTAS, Angélica Guedes; MACIEL, Diva Maria. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n.110, p. 157-175, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, p. 201-215, 2009.
FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Campinas: Autores Associados, 2018.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa (Brasil)**, Ponta Grossa/UEPG, v. 11, n. 1, p. 107-128, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n.119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 1085-1114, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 24, n.82, p. 93-130, 2003.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/Campinas: Anped/Autores Associados, vol. 9, nº 26, p. 109-118, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, São Paulo:EPU, v. 5, n. 31, 1986.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **Revista História da Educação**, Pelotas: ASPHE/UFPeL, v. 6, n. 11, p. 147-168, 2002.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do ensino fundamental de nove anos: reflexões e perspectivas. **Jornal de políticas educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 11, p.3-11, 2012.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, p. 7-47, 1991.

MORAIS, Artur Gomes de. 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. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte :Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-25, 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, p. 41-54, 2000a.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000b.

MORTATTI, Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e letramento em debate**. Brasília, v.27, n.4, p. 1-16, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. 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. 329-341, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização, política e democracia: impactos do passado em pactos do presente (em defesa de Paulo Freire como “patrono da educação

brasileira”). **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, Naviraí, v. 5, n. 10, p. 5-32, 2018.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 661-690, 2007.

OLIVEIRA, Solange Alves de. Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo. **36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2013.

SILVA, Luana Alves da. Bloco inicial de alfabetização: uma análise do currículo em movimento no Distrito Federal. 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n.25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020a.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2020b.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020c.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

WEISZ, Telma; TEBEROSKY, Ana; RIVERO, José. Alfabetização no contexto das políticas públicas. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Brasília, 2002.