

Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios

*Ana Maria Esteves Bortolanza*¹

*Ilsa do Carmo Vieira Goulart*²

*Giovanna Rodrigues Cabral*³

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se constitui como um documento de caráter normativo norteador dos currículos dos sistemas e redes de ensino, bem como das propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica de todo o Brasil. Neste artigo, nossa proposta é a de refletir sobre o sentido atribuído à alfabetização na versão final aprovada da BNCC, com intuito de problematizar as descrições de aspectos legais instituídos pelo documento, com destaque aos elementos que permanecem ou diferem-se em relação aos demais documentos oficiais sobre o tema. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, apoiada na análise do documento oficial da BNCC e nas orientações a respeito da alfabetização, com base nos estudos do processo de compreensão da leitura e escrita de Bajard (2006) e Vygotsky (2000), da concepção de leitura como prática social de produção de sentidos de Chartier (1990; 1996) e Goulemot (1996).

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Alfabetização. Leitura. Escrita. Políticas de alfabetização.

Different perspectives of literacy from the National Common Curriculum Base: concepts and challenges

¹ Pós-Doutorado em Educação. Universidade de Évora, Portugal. *Email:* amebortolanza@uol.com.br.

² Doutora em Educação. Universidade Federal de Lavras. Minas Gerais. Brasil. *Email:* ilsa.goulart@ded.ufla.br.

³ Doutora em Ciências Humanas - Educação. Universidade Federal de Lavras. Minas Gerais. Brasil. *Email:* giovanna.cabral@ded.ufla.br.

ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC) is a document of guiding the regulatory character of the curriculum teaching systems and networks, as well as pedagogical proposals of all public and private schools of basic education of all Brazil. In this article we propose is to reflect on the meaning attributed to literacy in the final version approved the BNCC, in order to discuss the legal aspects imposed by descriptions document, highlighting the elements that remain or differ in relation to other official documents on the topic. To this end, it develops a descriptive research, qualitative measures, based on analysis of the official document in the guidelines regarding BNCC and literacy, based on studies of the process of reading comprehension and writing Bajard (2006) and Vygotsky (2000), the design of reading as social practice of production of senses of Chartier (1990; 1996) and Goulemot (1996).

KEYWORDS: National Curriculum. Literacy. Common Reading. Writing. Literacy policies.

* * *

Introdução

Na esfera das discussões acadêmicas que abarcam as políticas públicas para a educação no país, de modo específico para a alfabetização, demarca-se o foco na compreensão de uma realidade educacional nem sempre compreensível, seja pela ação contraditória entre o que se investe e o retorno que se obtém, não repercutindo em melhoria dos índices de rendimento escolar, revelando um movimento de reformas constantes em busca de políticas nacionais que de fato melhorem a qualidade da Educação no país.

Nesta perspectiva, constitui-se, a partir da década de 1980, um crescente movimento em prol da redemocratização do país, em reação ao autoritarismo presente no regime militar, refletindo-se em propostas liberais de reformulação do sistema educacional.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/88, houve o aumento da autonomia dos governos estaduais e o estabelecimento de

mecanismos de descentralização fiscal e política. Pela primeira vez, os municípios passaram a ser definidos como entes federados, tendo a possibilidade de criar seus próprios sistemas de ensino e a responsabilidade de atuar, prioritariamente, na oferta do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, em regime de colaboração com os Estados e a União.

A CF/88 definiu a Educação como um direito prioritário contemplando essa questão em vários tópicos e tornando o acesso ao ensino obrigatório e gratuito um direito público subjetivo (artigo 208, VII, § 1º). Isto posto qualquer pessoa pode reclamar às autoridades públicas se não conseguir usufruir desse direito ou se sua oferta for irregular, podendo recair nos dirigentes estaduais e municipais a responsabilidade judicial pela inexistência deste ensino obrigatório e gratuito.

Uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, depois de oito anos em tramitação no Congresso, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. Essa lei fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu competências entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade de estados e municípios pela universalização do Ensino Fundamental.

A LDB/96, no art. 9º, em consonância com o art. 214 da CF/88, determinou para a União, em articulação com Estados e Municípios, a incumbência da elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) de duração plurianual, documento esse norteador para a área.

No âmbito curricular a CF/88, em seu art. 210, delimitou que devem ser fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Nesse mesmo sentido, a LDB/96 apontou que à União caberia a responsabilidade de "estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão

os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum". (BRASIL, 1996).

A partir dessas determinações, mecanismos passaram a orientar os sistemas de ensino quanto aos conteúdos e habilidades a serem ensinados na escola. Em 1997, o Governo Federal divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência não obrigatória para a elaboração dos currículos das redes e das escolas e, anos depois, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, dessa vez de cunho obrigatório.

Assim, a proposta de criação de uma base curricular para a Educação Básica estava prevista desde 1988 e já fora objeto de normatização pelo Governo, no entanto, somente em 2014, a criação de uma base nacional comum curricular foi definida como meta a ser cumprida pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

A versão aprovada da BNCC, que entrará em vigor em 2020, traz para a esfera pública práticas já observadas em instituições privadas, buscando o aumento no desempenho das escolas e uma maior padronização na elaboração dos currículos e preparação dos alunos, para que estejam aptos a competir nos testes padronizados em igualdade de condições, independentemente de sua origem social e escolar.

Um dos principais pontos trazidos pela BNCC nesse sentido são as orientações para a educação infantil, com a definição de direitos de aprendizagem específicos para a etapa, ancorados nas competências gerais que regem todo o documento, além da antecipação da alfabetização para o final do 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

Parece que o documento que institui a Base está mais comprometido com determinada lógica da sociedade capitalista do que com a formação humana e integral, que deve ser o objetivo maior da Educação nacional. Corroboramos com Geraldi (2015) quando esse afirma que a partir da década de 1990, o sistema educacional brasileiro sofre as consequências do modelo neoliberal adotado pelas políticas públicas educacionais por meio dos “inúmeros documentos oficiais que pretendem implantar novas perspectivas

para essas práticas, independentemente das possibilidades reais que as escolas e os professores têm para concretizar tais mudanças” (GERALDI, 2015).

Pesquisadores de várias universidades vêm se posicionando criticamente em relação à BNCC, entre eles Peroni (2009), evidenciando que esta resulta de um contexto político em que o capital neoliberal cada vez mais amplia a interferência empresarial em detrimento dos serviços públicos como saúde, educação, transporte etc.

Nesse cenário neoliberal, em que tudo se transforma em lucro e mercadoria, a concepção de currículo na BNCC apresenta uma visão estreita e tecnicista trazendo os conhecimentos fragmentados sob a aparência de uma suposta neutralidade. Segundo Silva (2017, p.1),

O documento traz uma visão restrita de currículo. A descrição de listas de objetivos é uma retomada do modelo curricular chamado de “tecnicista” e que o Brasil experimentou nos anos 70. Uma listagem supostamente neutra de conhecimentos e tecnicamente organizada. Mas o currículo escolar nada tem de neutro, já que ele é uma seleção a partir de um conjunto de possibilidades. A decisão sobre o que e como ensinar que orienta essa seleção é também uma decisão sobre que tipo de pessoa se pretende formar, sendo mais do que uma decisão técnica, uma decisão de natureza política que a suposta neutralidade esconde. Por essa razão o modelo tecnicista foi amplamente criticado.

Na direção contrária desse cenário político, nos posicionamos e definimos a escola como espaço de constituição dos sujeitos. Para isso seus conteúdos, objetivos, ações pedagógicas devem responder à uma educação transformadora. Freire (1979, p. 21) afirma que “é preciso que a educação esteja – em seus conteúdos, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, [...] fazer a cultura e a história”. Se queremos formar

sujeitos autônomos e críticos, a alfabetização tem um papel fundamental nesse processo.

Ancorados nessa premissa passamos a refletir sobre o sentido atribuído à alfabetização na versão final aprovada da BNCC, com intuito de problematizar as descrições de aspectos legais instituídos pelo documento, com destaque aos elementos que predominam ou diferem-se em relação a outros documentos oficiais. Ainda, discutimos sobre os possíveis impactos da nova proposta no processo de formação docente.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, apoiada nos estudos e na análise do documento oficial da BNCC e suas descrições a respeito da alfabetização, sob o aporte teórico de autores que pesquisam sobre o processo de compreensão da leitura e escrita, como Bajard (2006) e Vigotski (2000; 2009) e sobre a concepção de leitura como prática social de produção de sentidos, como Chartier (1990; 1996) e Goulemot (1996).

1. BNCC: aspectos estruturantes, críticas e possibilidades

Depois dos avanços e retrocessos nas discussões de três versões da BNCC, a mesma emerge como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Conforme definido na LDB/96, a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica em todo o Brasil. Esse documento também será referência na orientação de outras políticas para a área de Educação como as de formação de professores, de produção de materiais didáticos e de avaliação.

Muitos autores criticam essa iniciativa por considerá-la nociva aos processos democráticos, por acirrar a competição nas e entre escolas e por

ampliar a influência empresarial na Educação nacional. De acordo com Oliveira (2017), a Base é em si uma contradição, “pelo fato de que no Brasil já existem diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino”. Gadotti (2001, p. 36) mostra que “para o pensamento neoliberal, a qualidade se confunde com competitividade e explica que “as pessoas não são competentes porque são competitivas, mas porque sabem enfrentar seus problemas cotidianos juntos com os outros, não individualmente”.

Além de padronizar uma base curricular mínima para as escolas públicas e privadas, mesmo essas tendo naturezas e estruturas diferentes, podemos pensar que a fixação de uma base nacional comum para todas as escolas do Brasil tem a função de permitir o aumento do controle sobre as redes de ensino naquilo que ensinam e como ensinam. Esse controle do que é ensinado nas escolas hoje está relacionado aos processos de avaliação em larga escala associados a elas, bem como a indústria do material didático. Ainda que de forma velada, esse maior controle dos processos e produtos educacionais é trazido no texto da BNCC e, aqueles que não refletem as intenções subjacentes à escrita literal, tendem a achar que a implantação da Base, tal como ela está desenhada, é um ganho para a Educação no país.

A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos. (BRASIL, 2017, p.16)

Freitas denuncia que a BNCC não terá a função de “orientar” a educação nacional, como seria de se esperar, mas sim a função de padronizar competências, habilidades e conteúdos em todo o país, em nome dos direitos de aprendizagem dos alunos, determinando o que as escolas devem ensinar e quando. Na visão do autor a Base foi equivocadamente fixada como

obrigatória e não como uma referência, a partir da qual os Estados pudessem construir as suas próprias bases curriculares. Ainda, antecipa que a partir da implantação da Base haverá a profusão da oferta de materiais instrucionais que os sistemas de ensino serão obrigados a adotar (para elevarem os índices nas avaliações externas), padronizando ainda mais o trabalho do professor em sala de aula e eliminando o que resta da autonomia dos profissionais da educação. Acredita-se que, a partir disso, a Base também norteará a formação inicial e continuada dos professores, como já se percebe com as orientações do programa de Residência Pedagógica, instituído pelo MEC para a formação de professores nas licenciaturas.

Crítico atuante da BNCC, Freitas estuda as experiências da implantação de um currículo mínimo em outros países e aponta que nesses países houve um processo de desqualificação e culpabilização tanto dos professores quanto da própria gestão da escola frente ao fracasso das instituições escolares nos índices educacionais, abrindo caminho para formas de privatização da educação pública via terceirização e da oferta de bolsas para os estudantes se transferirem para escolas privadas, pagas com dinheiro que deveria ser investido nas escolas públicas.

Em que pesem todos os alertas e as críticas sobre a BNCC, entendemos que é possível e necessária a implantação de uma Base curricular que seja referência para o país, mas que parta de uma discussão sobre o que se entende por educação ampla e integral, voltada para a formação de cidadãos críticos e atuantes. Esse processo seria totalmente diferente do que foi verificado com a implantação da BNCC, que hoje mais se assemelha à determinação e padronização de uma lista de competências e habilidades consideradas como a formação ideal, desconsiderando as realidades de um país de dimensões continentais como o Brasil.

No entanto, é preciso que estudemos e nos debrucemos sobre as orientações e diretrizes presentes no documento da Base, no sentido de desvelar as concepções postas e contra argumentá-las para empoderar a

comunidade escolar e a sociedade em geral com os conhecimentos necessários para resistir à homogeneização e padronização que o Governo tanto deseja.

É o que nos propomos nas seções seguintes desse texto: aprofundar os estudos sobre a alfabetização a partir da BNCC.

2. A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular

A alfabetização é por sua natureza e constituição histórica um tema bastante complexo e polêmico do ponto de vista das políticas públicas, das práticas pedagógicas, da formação de professores e dos processos de ensino e aprendizagem.

O que constatamos na BNCC em relação à alfabetização é a reafirmação da crença cristalizada no construtivismo e filtrada pelo discurso pedagógico (MORTATTI, 2015). De acordo com a autora, a alfabetização na BNCC revela de um lado, as apropriações da teoria construtivista; de outro, a tradição pedagógica que resulta da formação de professores e de sua atuação profissional.

A BNCC, ao tratar do processo de alfabetização, afirma que

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p. 87-88).

Bajard (2006, p. 493) já criticava em seu artigo *Nova embalagem, mercadoria antiga*, a visão “do ato de ler como uma sequência de dois processos distintos: uma extração da pronúncia, seguida por uma extração da compreensão”, reafirmando a perspectiva saussuriana de língua escrita como simples “representação da língua oral”, em que os grafemas apenas traduzem os fonemas, portanto a leitura apenas como ato de decodificação e codificação do código alfabético. A argumentação toma como referência uma linguística redutora, ignora a dimensão semiótica da linguagem escrita, recorre a uma concepção de leitura e do aprender a ler autoritária e mecanicista.

Ao tratar das “relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua”, referindo-se à relação entre letras e sons, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 88) ignora o percurso histórico do próprio alfabeto. De acordo com o autor, o alfabeto “nasceu da transposição dos fonemas em letras por meio de várias metamorfoses” sofridas ao longo de sua história. (BAJARD, 2016, p. 498).

Os gregos, assumindo radicalmente o aspecto fonético da escrita (século IX a.C.) suprimiram o espaço entre as palavras, presente na escrita fenícia, uma vez que o espaço não correspondia a nenhum som, fazendo prevalecer uma escrita perfeitamente alfabética, a *scriptio continua*, com correspondências biunívocas entre grafemas e fonemas (Saenger, 1998). Na Idade Média, a partir do século IX, foi reintroduzido o espaçamento entre as palavras e, mais tarde, a minúscula e a pontuação. Uma dimensão ideográfica foi desse modo incorporada à lógica puramente alfabética, dado que o acesso ao texto, que até então ocorria por meio de sua oralização, passou a ser também visual, ou seja, silencioso, sem depender da pronúncia. Essas mudanças contribuíram para a autonomia da escrita - hoje reconhecida - em relação à língua oral. (BAJARD, 2016, p. 498)

Conhecendo o percurso histórico do alfabeto, podemos perceber que o fonocentrismo traz uma ideia de escrita de uma outra época. Essa concepção de escrita busca na linguística de Saussure a escrita como tradução da fala, e, de acordo com Bajard (2006, p. 498), “a fonologia inventou um método endógeno para identificar suas unidades – os fonemas - sem compará-las a unidades escritas”. A questão que se coloca é: “Se hoje a escrita funciona com uma relativa autonomia, por que definir a unidade escrita apenas a partir da sua relação com a língua oral?” (BAJARD, 2006, p. 498).

Sobre as relações grafofônicas entre os dois sistemas de materialização da língua defendidas no método fônico, cabe ainda refletir que tão somente os elementos isomorfos da escrita correspondem, destacando-se o fato que os grafemas da escrita são organizados em palavra (signos e significados) enquanto na linguagem oral é a prosódia que organiza os fonemas.

Por que reduzir a alfabetização, isto é, o ensino da escrita a grafemas e fonemas se o que está em jogo é, segundo Vigotski (2000, p. 184),

O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo. [...] o domínio deste sistema complexo não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial. [...] O domínio da linguagem escrita é, na realidade, o resultado de um largo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. (VIGOTSKI, 2000, p.184).

Vigotski (2000) opõe-se ao ensino da escrita que se reduz ao traçado de letras e, sílabas, palavras esvaziadas de significados, apontando o caráter mecanicista desse comportamento externo tantas vezes repetido que se torna um hábito psicofísico. Aprende-se apenas a mecânica do sistema de escrita alfabética, mas não se penetra no espírito da língua que se manifesta por meio da linguagem em enunciados que dialogam entre si. (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011).

Não podemos aprisionar o ato de escrever aos limites dos comportamentos condicionados como se tratasse apenas da aprendizagem de uma técnica. A escrita é, sobretudo, uma atividade criadora de atribuição de significados e sentidos. Para Vigotski (2000, p. 201), “deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam de algum modo necessárias para a criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 201).

As investigações realizadas pelo autor apontam como eixo condutor da aprendizagem da escrita o significado. Vigotski (2009, p. 246) explica que a criança não aprende algo por associações que se vinculam e são memorizadas, portanto aprender a ler e a escrever “é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento [...]”. Escrever requer muito mais que habilidade cognitiva e motora de registrar grafemas relacionando-os a fonemas como expõe a BNCC. Não se trata de ensinar o sistema ortográfico do português escrito nos dois primeiros anos para “conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito”. Consideramos um retrocesso na alfabetização a afirmação que conhecer “o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa [...] perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas) [...]”. Ao concluir que se trata de a criança “perceber como sons se separam e se juntam em novas palavras etc.”, a Base ignora que esse processo complexo, já num primeiro momento, precisa ser conduzido pelos significados e sentidos que as palavras adquirem em diferentes contextos e para diferentes grupos, indivíduos, etc.

Aprender a ler e a escrever na perspectiva vigotskiana é, inversamente ao que se propõe na BNCC, um processo de atribuição de sentidos à escrita de que a criança se apropria ao ser imersa na cultura escrita, por meio de textos, em seus usos e funções sociais. Desse modo, as atividades na alfabetização precisam contemplar a diversidade de textos como bons modelos a serem imitados e apreendidos pelas crianças, em atividades

epilinguísticas significativas. A apropriação da escrita implica refletir sobre a linguagem em suas dimensões linguística, semântica, ideológica, e não memorizar correspondências entre sons e letras que nada significam para a criança.

A BNCC denomina de processo básico de alfabetização a construção do conhecimento “das relações fonografêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, a ser, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarará o conhecimento da ortografia do português do Brasil”. (BRASIL, 2017, p. 89). Nessa visão, percebe-se que o processo de alfabetização se amplia por meio da ortografização, quando entendemos que o processo de letramento é que deve estar associado ao de alfabetização.

Interessante indicar que essa definição de alfabetização trazida na BNCC, correspondendo ao núcleo duro da alfabetização, ao conhecimento mecânico da escrita alfabética, se afasta da definição trazida pela Resolução nº 2 de 2017, do Conselho Nacional de Educação que instituiu e orientou a implantação da própria BNCC ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, trazendo uma abordagem mais ampla sobre o conceito

Art. 12. Para atender o disposto no inciso I do artigo 32 da LDB, no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas do ponto de vista legal. (BRASIL, 2017, grifos nossos)

Como destacado acima, no art. 12 da Resolução durante o processo de alfabetização a ação pedagógica deve ser voltada tanto para que os alunos se apropriem do Sistema de Escrita alfabética quanto para que compreendam as práticas de leitura e escrita em textos. O que denota, diferentemente do documento da BNCC, a preocupação em aproximar as práticas leitoras e a escrita de textos do processo de apropriação do sistema de escrita.

Arena (2013, p. 112) esclarece que,

Na situação real, de tentativas de apropriação da língua escrita como instrumento de comunicação de constituição do pensamento, as letras, as palavras e o próprio enunciado ganham funções plurais, em vez do engessamento técnico a apenas uma delas: a relativa relação fonema-grafema. Como uma unidade na palavra, a letra teria funções por preservar com ela os traços de significado constituintes do todo.

A letra só tem função para a criança no processo de aquisição da escrita quando ela se insere no enunciado, pois auxilia na significação do todo em que está inserida. Portanto, não se trata apenas de ensinar o alfabeto; a letra, como coadjuvante na aprendizagem da escrita, como meio de comunicação e constituição do pensamento, adquire um valor semântico.

Ao argumentar sobre a função da letra na escrita, Arena (2013, p. 113) traz Vigotski “como estudioso da linguagem” e explica que “[...] ele reconhece o fonema como unidade do todo que envolve o aspecto fônico e o semântico da palavra oral, [...] entretanto, destaca que somente se mantém como unidade se for constituinte da palavra plena; fora dela, fora do enunciado, o fonema deixa de ser unidade e fica reduzido a um elemento”.

Eleger para o ensino da escrita inicialmente a construção das relações fonografêmicas reduz as letras a elementos, o que impede a atribuição de significado pela criança, pois se retira da letra sua dimensão semiótica. Arena (2013) argumenta que a letra não é apenas um sinal gráfico, na

palavra ganha unidade e guarda consigo inclusive os valores ideológicos (BAKHTIN, 2011) que tem em sua função semântica.

Essa ênfase nas relações fonografêmicas distancia a criança da linguagem viva, em movimento, em suas interações verbais. Geraldi conceitua a linguagem como uma “atividade constitutiva, cujo locus de realização é a interação verbal”, por meio da qual “são construídos os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão”, sendo que “a língua é uma destas formas de compreensão, do modo de dar-se para cada um de nós os sentidos das coisas, das gentes e de suas relações”, uma vez que “pelo processo de internalização do que nos era exterior [...] nos constituímos como os sujeitos que somos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras.” (GERALDI, 1996, p. 67).

Quanto aos possíveis impactos dos gêneros textuais sobre “os processos de alfabetização e ortografização”, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 91), “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”. Citam-se gêneros do cotidiano como listas, bilhetes, convites etc. que possibilitem trabalhar a grafia.

Como determinar os gêneros textuais que serão apresentados às crianças elegendo o critério da facilidade, como se elas não trouxessem experiência com outros gêneros textuais em situações, por exemplo, de escuta de contos lidos pelos pais, de trechos da Bíblia lidos em cultos religiosos, de filmes de suspense, e tantos outros. São também mencionadas a pontuação e a acentuação, assim como as classes morfológicas das palavras, o que revela a exploração do texto como pretexto para o trabalho com os aspectos notacionais da linguagem escrita.

3. O eixo da compreensão da Leitura na BNCC

No que tange à alfabetização, a BNCC concebe uma articulação dos anos iniciais do Ensino Fundamental com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, que tem como prioridade valorizar situações lúdicas de aprendizagem.

Importante refletir que a Base defende a definição do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. No entanto, as estruturas apresentadas no documento para a educação infantil e para o ensino fundamental são diferentes. A educação infantil está organizada com base em direitos de aprendizagem e desenvolvimento, distribuídos pelos campos de experiências, sendo que cada campo de experiência apresenta em sua composição a definição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos organizados em três grupos, por faixa etária. Já o ensino fundamental está organizado por áreas de conhecimentos e dentro das quais são estabelecidas as competências específicas das áreas, organizadas em unidades temáticas, cada uma com seus objetos de conhecimentos e conjunto de habilidades determinadas. Essa diferença na apresentação das estruturas normativas para as etapas da educação básica pode gerar uma dificuldade no reconhecimento da progressão das aprendizagens entre elas. A ausência de definição da estrutura para o ensino médio também nos faz pensar nas rupturas e discontinuidades que podem surgir na organização dos currículos das escolas. Talvez o que justifique essa divergência de abordagem seja o uso de referenciais teóricos específicos para cada etapa, o que denota que o documento sofreu intervenções e contribuições de diferentes atores, sendo necessário pensar a coerência entre essas normas e orientações que irão impactar a sala de aula.

Em diálogo com as DCN's (BRASIL, 2013), que enfatizam que as atividades de leitura e a escrita, como também, a História, as Ciências, a Arte, oportunizam proximidade e experiências com um mundo diferente, mais amplo e diverso às crianças. Isso balizados pela perspectiva de que um trabalho pedagógico não restrito ao repasse de conhecimentos, mas como

processo de reflexão crítica e dialógica “[...] a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura”. (BRASIL, 2013, p.116).

O princípio argumentativo teórico da BNCC defende a perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem como forma de expressão e de interação que acontecem em práticas sociais, por isso se concretizam em manifestações diversas, como verbal e não-verbal. Deste modo, a área de Linguagens tem por escopo possibilitar aos estudantes a participação em práticas de linguagem diversificadas, em relações de uso que consigam expandir as capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

Sem evidência à expressão ou à conceituação de “letramento”, o foco das considerações no documento apontam para que os componentes curriculares tematizem diversas práticas nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente ações relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas, visto que “[...] aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social”. (BRASIL, 2017, p.61).

Manifestam-se seis competências específicas da área de Linguagens para os anos iniciais do ensino fundamental, fundamentadas em ações pedagógicas que garantam: compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, com visibilidade a sua natureza dinâmica; conhecer e explorar diversas práticas de linguagem; utilizar diferentes linguagens, como a verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital; utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos; desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as

diversas manifestações artísticas e culturais; compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais. (BRASIL, 2017, p.63).

Balizado pela perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, o documento assume a centralidade do texto como unidade do trabalho pedagógico, de modo a relacionar 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.

A discussão da BNCC reitera diálogos com documentos anteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais, defendendo que conhecimentos sobre os “[...] gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens”, sob a ótica do alargamento das possibilidades de participação em práticas sociais. (BRASIL, 2017, p.65).

Neste foco argumentativo, o documento sinaliza para as práticas de linguagem contemporâneas que apresentam “[...] gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir, o que requer dos estudantes novas formas de leitura e escrita”. (BRASIL, 2017, p.66).

As orientações do documento enfatizam as práticas dos multiletramentos e letramentos em espaços digitais. Assim, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem, como: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.

Assim, o Eixo Leitura abarca as práticas de linguagem a partir da interação ativa e dinâmica do que denominam de “leitor/ouvinte/espectador”

com os textos escritos, orais e multissemióticos e da compreensão. A atividade de leitura é percebida como prática de fruição estética de textos e obras literárias; de ação investigativa para o embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; de realização de procedimentos instrucionais; de conhecimento, de discussão e debate sobre temas sociais relevantes; de base argumentativa na sustentação a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p.69).

A leitura, no documento, é tratada apenas na esfera cognitiva ao enfatizar as habilidades e competências, o que nos parece dissonante quando se define leitura no contexto da BNCC a partir de “[...] um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais”. (BRASIL, 2017, p.69).

Percebemos lacunas nas discussões que abarcam a compreensão de leitura como prática social, uma vez que a inclui como atividade da linguagem, como processo interdiscursivo, como ação e atuação do leitor, distancia-se da concepção de leitura proposta por Chartier (1990, p.123) “[...] prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros[...]”, uma ação inteira e intensa do leitor, seja diante das palavras impressas, visuais, sonoras, entre outras, Chartier (1996, p. 78) propõe a pensar que são estes

[...] atos de leitura que dão aos textos significados plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler coletivas e individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no texto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo

explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo.

Longe desta perspectiva de leitura como prática social, a visão alargada da atividade leitora parece contraditória no documento, ao descrever que durante a realização da atividade de leitura opera-se em uma sucessão de habilidades de forma articulada, em marca evolutiva, graus de compreensão, pois descreve que em relação “[...] à progressão das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos”. Mas que ao mesmo tempo, “[...] o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos”. (BRASIL, 2017, p. 74).

Entretanto, o trabalho pedagógico em relação às práticas leitoras discrimina-se em dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, descritas com ênfase em ações que visem reconstruir e refletir sobre as condições de produção e recepção dos textos; primem pela dialogia, pelo relacionar textos; reconstruir a textualidade; recuperar e analisar a organização textual; refletir de modo crítico sobre as temáticas tratadas e validade das informações; compreender os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a diferentes gêneros; criar estratégias e procedimentos de leitura; aderir às práticas de leitura. (BRASIL, 2017, p.71).

O documento rege que a participação dos estudantes em atividades de leitura com ações variadas sem restrições, possibilitam uma “[...] ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura”. (BRASIL, 2017, p.73).

Ao descrever que o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, uma delas trata-se da “adesão às práticas de leitura”, apontando como finalidade das ações o “mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias”, ou ainda “mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor”. (BRASIL, 2017, p. 72).

A visão de práticas de leitura demarca-se em ações reducionistas ao priorizar o “mostrar-se interessado” ou “mostrar-se receptivo ao texto”, o que parece distanciado da proposta interativa do leitor com e sobre o texto, a partir de ações e atuações de envolvimento, de apropriação textual, de produção de sentidos, conforme Goulemot (1996), de atos de leitura, das diferentes maneiras de ler que dão aos textos significados múltiplos, discutidas por Chartier (1996), do dialogismo e da intertextualidade, proposta por Bakhtin (2011).

Considerações finais: diferentes concepções, grandes desafios

Vimos que o modelo neoliberal de educação adotado pelas políticas públicas educacionais no país vem se distanciando cada vez mais da escola como espaço de formação integral do aluno e das práticas pedagógicas alfabetizadoras, ora reprodutoras das experiências empíricas, ora marcadas por modelos inovadores que focam a língua materna em seu processo enunciativo, uma linguagem viva que considera as situações, os contextos, os interlocutores em diálogo.

A concepção de currículo na BNCC traz uma perspectiva tecnicista e redutora dos conhecimentos sobre a alfabetização, aparentemente

articulados, que escamoteiam os interesses do capital neoliberal que toma qualidade como competência. Nessa perspectiva está distante de uma escola como lugar de constituição humana de seus alunos por meio de uma educação transformadora em que o processo de apropriação da cultura escrita pelos alfabetizandos tem um papel fundamental.

A BNCC reitera os discursos pedagógicos construtivistas e a tradição pedagógica da formação e atuação dos professores, articulando-as como nova proposta em que o método fônico ganha destaque ao tomar o processo de alfabetização como o conhecimento da “mecânica escrita/leitura”, definindo a alfabetização como processo de codificação e decodificação em que as relações grafofônicas são vistas como “dois sistemas de materialização da língua”. Dicotomizar o ato de ler em pronúncia e compreensão, como se linguagem escrita fosse a representação da linguagem oral, é deixar de lado as diferentes naturezas, funções e processo de aprendizagem da língua materna na fase de alfabetização.

Trata-se do culto ao fonocentrismo quando o que está em jogo nesse processo complexo e dinâmico é retirar da escrita sua autonomia e ignorar o sistema da escrita constituído historicamente por palavras/signos cujos significados são os eixos condutores no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. As palavras organicamente articuladas em enunciados dialogam por meio de atividades verbais atribuidoras de significados e sentidos ao mesmo tempo que desenvolvem o pensamento abstrato, a atenção, a memória, a autorregulação do comportamento infantil.

A aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva histórico-cultural, é um processo de atribuição de significados e sentidos à escrita no processo de apropriação dos atos de ler e de escrever. Contrariamente, a BNCC aborda a base do processo de alfabetização como a construção do conhecimento das relações entre fonemas e grafemas e, posteriormente, a ortografização. Nesse sentido, a letra deixa de ter uma função e torna-se apenas um elemento sem significado para a criança. Posteriormente, a

proposta de seleção de gêneros discursivos que devem ser apresentados é vinculada ao aprendizado da pontuação, da acentuação e das classes gramaticais. O texto se torna apenas um instrumento para o ensino dos aspectos notacionais da escrita.

O desafio está posto: são os professores, no cotidiano da escola, que podem e devem (re)pensar as concepções e os desafios para uma alfabetização como instrumento de uma educação transformadora. E, uma vez que a Base se constitui como um documento normativo é preciso que se construa um documento de formação capaz de empoderar os gestores, professores e comunidade escolar com os conhecimentos necessários para não só incorporar as orientações da BNCC ao currículo, mas, sobretudo, como para extrapolar esse documento em busca de uma educação emancipatória e libertadora.

Referências

- ARENA, Dagoberto. As letras como unidades históricas na construção do discurso. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 109-123, 2013.
- BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 493-507, 2006.
- BAJARD, Élie. O signo gráfico, chave da aprendizagem para a escrita. *Ensino Em Re-Vista*, v.23, n.1, p.201-225, 2016.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação. Brasília: SEE/CNE, 2017.

CHARTIER, R. História Cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. (Org.). Práticas da leitura. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Considerações da CNTE sobre o projeto de base nacional comum curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/2015/BNCC_analise_CNTE.pdf>. Acesso em 04 out. 2018.

FREIRE, P. Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GADOTTI, M. Um legado de esperança. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 18 mar. 2017.

GERALDI, J. W. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras - ALB, 1996.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. Caderno Cedes, Campinas vol.33, n.º 89, p.35-49, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 30 jun. 2018.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015.

GOULEMOT, Jean Marie. “Da leitura como produção de sentidos”. In: CHARTIER, Roger (Org.). Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 107 -116.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. Revista E-curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./ dez. 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p.551-572, set./ dez. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/275/27524689004.pdf> Acesso em: 30 jun. 2018.

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

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p.329-410, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/30080/S1413-24782010000200009.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 30 jun. 2018.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Base Nacional Comum: currículo para a educação básica em disputa. Disponível em < <http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-educacao-basica-emdisputa>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/node/6479>>. Acesso em 02/12/2017.

PERTUZATTI, Leda; DICKMANN, Ivo. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 113-129, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/2427/showToc> Acesso em: 30 jun. 2018.

SILVA, M. R. D. Disponibilizada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular pelo MEC – abril 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/disponibilizada-a-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-pelo-mec/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, Dimensão, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003.

WEISZ, Telma; TEBEROSKY, Ana; RIVERO. Alfabetização no contexto das políticas públicas. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf> Acesso em: 30 jun. 2018.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos; REBOUÇAS, Regina Margarida. As políticas de alfabetização no Brasil no contexto do ensino fundamental: aspectos normativo-legais. *Laplage em Revista*, Sorocaba, vol.4, n.2, p.142-152, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/issue/view/19/showToc> Acesso em: 30 jun. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Obras Escogidas. v. III. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em novembro de 2018.