



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO EM
MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL: RUPTURA E/OU
CONTINUIDADE NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO?**

Ana Kátia da Costa Silva

Brasília – DF
2021

Ana Kátia da Costa Silva

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO EM
MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL: RUPTURA E/OU
CONTINUIDADE NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO?**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentado ao Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

Orientadora: Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes

Brasília - DF
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS586b Silva, Ana Kátia da Costa
A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização? / Ana Kátia da Costa Silva; orientador Solange Alves de Oliveira-Mendes. -- Brasília, 2021.
235 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Educação. 2. Alfabetização e letramento. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Currículo em Movimento do Distrito Federal. 5. Ciclo de alfabetização. I. Oliveira Mendes, Solange Alves de , orient. II. Título.

Ana Kátia da Costa Silva

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO EM
MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL: RUPTURA E/OU
CONTINUIDADE NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO?**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

Defendido e aprovado em 17/12/2021

Banca examinadora formada pelos professores

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes
PPGE/Universidade de Brasília (Presidente)

Prof. Dra. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas
PPGE/Universidade de Brasília (Membro titular)

Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva
PPGL/Universidade Federal de Sergipe (Membro titular)

Profa. Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza
FE/Universidade de Brasília (Membro suplente)

Aos meus pais, exemplos de sabedoria, e fortaleza, por me permitirem trilhar o caminho do estudo e por valorizarem a formação acadêmica mesmo que, para eles, essa instrução formal que galgamos nas escolas e universidades tenha ficado nos primeiros anos; no entanto, suas histórias de vida são, para mim, motivo de mais orgulho e inspiração que as maiores titulações universitárias. Espero que este trabalho também os orgulhe, ao menos um pouco, pois é fruto dessa educação que eles mesmos plantaram.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pois tudo posso naquele que me fortalece.

À minha professora orientadora Solange Alves de Oliveira-Mendes pela confiança, parceria e direcionamento em todo o percurso acadêmico.

Aos professores e colegas da Universidade de Brasília, pelos conhecimentos compartilhados.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela oportunidade de formação em serviço.

Aos colegas e amigos professores que sempre me inspiraram a conhecer mais a educação.

Aos estudantes por quem buscamos sempre saber mais sobre o processo de alfabetização.

Aos amigos e familiares pelo incentivo e apoio, especialmente a Camilli Barros e Lucineide Lobo, por toda ajuda nesse processo. Sem vocês, esse mestrado não teria sido tão feliz. Cada etapa ficou mais leve, porque pudemos caminhar juntas e nos apoiar a cada desafio que encontramos.

SILVA, Ana Kátia da Costa. A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização? Projeto de dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação/FE. Universidade de Brasília/UnB. Brasília/Distrito Federal, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa analisou a (des)articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015; 2016; 2017) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018) no tocante aos pressupostos epistemológicos e didáticos para o ciclo de alfabetização. Buscou-se comparar, em relação aos eixos de ensino da língua portuguesa, como se apresentam os conteúdos daqueles documentos, bem como as apropriações de docentes quanto aos influxos da Base Nacional Comum Curricular a partir da reelaboração do Currículo em Movimento do Distrito Federal, em sua edição de 2018. Elegeu-se, como aporte teórico, para tal, contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2013), Soares (2020; 2013, 2004), Morais (2019; 2012), Mainardes (2009), Sacristán (2013; 2000), Chevallard (1991), Chartier (2007) nos campos da alfabetização, letramento, currículo e trabalho docente, respectivamente. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (GIL, 2008; MINAYO, 2001) e, como técnicas de investigação, adotou-se à análise documental, bem como entrevistas semiestruturadas com três professoras alfabetizadoras, atuantes nos 1º, 2º e 3º anos do Bloco Inicial de Alfabetização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977; FRANCO, 2018). Quanto aos resultados, sublinha-se que tanto a BNCC quanto o Currículo em Movimento defendem uma concepção de língua como uma prática de atuação interativa (ANTUNES, 2009). No entanto, ao se analisar as orientações para alfabetização, localizou-se uma desarticulação da BNCC (BRASIL, 2017), em sua versão final, em relação às duas primeiras versões (BRASIL, 2015; 2016), bem como no concernente ao Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018). Enquanto estes últimos adotam uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a Base homologada não indica esse alinhamento e, do mesmo modo, concebe esse processo como sendo caracterizado por capacidades de codificação e decodificação. As duas primeiras versões da BNCC (BRASIL, 2015; 2016) e o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), ao conceberem a alfabetização como um processo complexo e multifacetado, que envolve não apenas a faceta linguística, mas a interativa e sociocultural (SOARES, 2020), também defendem o ciclo de alfabetização, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), oportunizando um bloco de três anos para a criança consolidar a alfabetização. Já a terceira edição da BNCC (BRASIL, 2017), sinaliza para os dois primeiros anos do ensino fundamental, contrariando políticas que a precederam. Quanto à análise dos eixos de ensino de língua portuguesa: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, o estudo apontou para convergências e divergências entre as versões da BNCC. O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) e as duas primeiras versões da BNCC (BRASIL, 2015; 2016) indicaram conceber a escrita alfabética como um sistema notacional e não como um código, lançando mão de elementos linguísticos e de relações que levam a criança a ler e escrever convencionalmente. Por outro lado, notou-se uma ruptura dessa compreensão com a versão homologada da BNCC, visto que o documento define as habilidades envolvidas na alfabetização como sendo “capacidades de (de)codificação” (BRASIL, 2017). As professoras alfabetizadoras entrevistadas, em suas narrativas, contemplaram, em diversos momentos, a perspectiva de alfabetizar letrando e se remeteram, também, aos eixos de ensino de língua portuguesa, aproximando-se do que preconizam documentos oficiais que precederam a versão final da Base.

Nesse sentido, a aproximação se deu com o Currículo em Movimento, inclusive no aspecto temporal: três anos para consolidação da alfabetização, considerando a organização ciclada em vigor no momento da pesquisa (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Palavras-chave: Educação. Alfabetização e Letramento. Ciclo de Alfabetização. Base Nacional Comum Curricular. Currículo em Movimento do Distrito Federal.

SILVA, Ana Kátia da Costa. A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização? Projeto de dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação/FE. Universidade de Brasília/UnB. Brasília/Distrito Federal, 2021.

ABSTRACT

This research analyzed the (dis)articulation between the Common National Curriculum Base (BRASIL, 2015; 2016; 2017) and the Curriculum in Movement of the Federal District (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018) regarding the epistemological and didactic assumptions for the cycle of literacy. We sought to compare, in relation to the axes of teaching the Portuguese language, how the contents of those documents are presented, as well as the appropriations of teachers regarding the inflows of the Common National Curriculum Base from the re-elaboration of the Curriculum in Movement of the Federal District, in its 2018 edition. Contributions by Ferreiro and Teberosky (1999), Ferreiro (2013), Soares (2020; 2013, 2004), Morais (2019; 2012), Mainardes (2009), Sacristán (2013; 2000), Chevallard (1991), Chartier (2007) in the fields of literacy, literacy, curriculum and teaching, respectively. This is qualitative research (GIL, 2008; MINAYO, 2001) and, as investigation techniques, document analysis was adopted, as well as semi-structured interviews with three literacy teachers, working in the 1st, 2nd and 3rd years of the Initial Literacy Block of the Secretary of State for Education of the Federal District. For data treatment, thematic content analysis was used (BARDIN, 1977; FRANCO, 2018). As for the results, it is underlined that both the BNCC and the Curriculum in Movement defend a conception of language as a practice of interactive action (ANTUNES, 2009). However, when analyzing the guidelines for literacy, there was a disarticulation of the BNCC (BRASIL, 2017), in its final version, in relation to the first two versions (BRASIL, 2015; 2016), as well as regarding the Curriculum in Movement (DISTRITO FEDERAL, 2018). While the latter adopt a literacy concept from the literacy perspective, the homologated Base does not indicate this alignment and, similarly, conceives this process as characterized by encoding and decoding capabilities. The first two versions of the BNCC (BRASIL, 2015; 2016) and the Curriculum in Movement (DISTRITO FEDERAL, 2018), by conceiving literacy as a complex and multifaceted process, which involves not only the linguistic facet, but the interactive and sociocultural one (SOARES, 2020), also defend the literacy cycle, as recommended by the National Curriculum Guidelines (BRASIL, 2013), providing opportunities for a three-year block for children to consolidate literacy. The third edition of the BNCC (BRASIL, 2017) signals for the first two years of elementary school, going against the policies that preceded it. As for the analysis of the Portuguese language teaching axes: reading, textual production, orality and linguistic analysis, the study pointed to convergences and divergences between the BNCC versions. The Curriculum in Movement (DISTRITO FEDERAL, 2018) and the first two versions of the BNCC (BRASIL, 2015; 2016) indicated that alphabetic writing was conceived as a notation system and not as a code, making use of linguistic elements and relationships that lead to child to read and write conventionally. On the other hand, there was a break in this understanding with the approved version of the BNCC, as the document defines the skills involved in literacy as “(de)coding skills” (BRASIL, 2017). The literacy teachers interviewed, in their narratives, contemplated, at various times, the perspective of teaching literacy through literacy and referred to the axes of teaching the Portuguese language, approaching what is recommended by official documents that preceded the final version of the Base. In this sense, the approximation took place with the Curriculum in Movement, including in the temporal aspect: three years to consolidate literacy, considering the cycled organization in force at the time of the research (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Keywords: Education. Literacy and Literacy. Literacy Cycle. Common National Curriculum Base. Curriculum in Movement of the Federal District.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da literatura.....	105
------------------------------------	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Artigos, trabalhos, teses e dissertações	96
Tabela 2 – Frequência de objetivos de aprendizagem para eixo de leitura	143
Tabela 3 - Frequência dos objetivos de aprendizagem para as dimensões da leitura	147
Tabela 4 - Frequência de objetivos de aprendizagem para o eixo da produção textual	154
Tabela 5 -Frequência dos objetivos de aprendizagem para as dimensões da produção textual	159
Tabela 6 -Frequência de objetivos de aprendizagem para o eixo oralidade.....	168
Tabela 7 - Frequência dos objetivos de aprendizagem para as dimensões da oralidade.....	173
Tabela 8 - Frequência dos objetivos de aprendizagem nas dimensões da oralidade por ano/ciclo	174
Tabela 9 - Frequência dos objetivos de para o eixo de apropriação do sistema de escrita alfabética	180
Tabela 10 - Frequência dos objetivos de aprendizagem nas dimensões da apropriação do sistema de escrita alfabética por ano	188
Tabela 11 - Frequência total dos objetivos de aprendizagem para as dimensões da apropriação do sistema de escrita alfabética	193
Tabela 12 – Frequência de objetivos de aprendizagem para o eixo de análise linguística	197
Tabela 13 - Frequência dos objetivos de aprendizagem para as dimensões da análise linguística	199

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Trabalhos catalogados por ano/edição do CONBALF no período de 2015 a 2020	97
Quadro 2 – Capes - Teses e dissertações catalogadas no período de 2015 a 2020	99
Quadro 3 – Capes - Artigos catalogados no período de 2015 a 2020	100
Quadro 4 – Scielo - Artigos catalogados no período de 2015 a 2020	102
Quadro 5 - Perfis profissional e acadêmico das alfabetizadoras	113
Quadro 6 - Organização do componente Língua Portuguesa por eixos de ensino.....	135
Quadro 7 - Adequação dos objetivos de aprendizagem acrescentados ao Currículo em Movimento em relação à BNCC	139
Quadro 8 - Correspondência entre os documentos nas dimensões da produção textual	157
Quadro 9 - Correspondência entre os documentos nas dimensões da oralidade.....	169
quadro 10 - Organização dos blocos de conteúdos/ habilidades na BNCC final	181

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BIA - Bloco Inicial de Alfabetização

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

CBA - Ciclo Básico de Alfabetização

CEB - Câmara de Educação Básica

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONBAIf - Congresso Brasileiro de Alfabetização

CRAI - Centro de Referência para os Anos Iniciais

CRE - Coordenação Regional de Ensino

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DRE - Diretoria Regional de Ensino

EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA- Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNAD - Síntese da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TDICs- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	24
1.1 A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO NACIONAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1980: UMA RUPTURA CONCEITUAL, NOVAS CONCEPÇÕES, NOVAS PRÁTICAS?	24
1.2 UMA BREVE REVISÃO DOS ÍNDICES DE ANALFABETISMO: DA DÉCADA DE 1980 AOS DIAS ATUAIS	36
1.3 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: VÁRIAS FACETAS DE UM MESMO SABER.....	45
1.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: TECENDO FIOS IDEOLÓGICOS, POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS	52
1.4.1 O processo de elaboração da BNCC e as disputas em torno do currículo da Alfabetização	53
1.4.2 A Base Nacional Comum Curricular e a Alfabetização	68
1.5 O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL: DA CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO À CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO	79
1.5.1 A alfabetização no Distrito Federal e a proposta dos ciclos de aprendizagem.	87
1.6 ESTADO DO CONHECIMENTO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ALFABETIZAÇÃO	95
1.6.1 Mapeando os estudos sobre a alfabetização na BNCC no período de 2015 a 2020	96
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	107
2.1 APRESENTAÇÃO DO PLANO GERAL DE PESQUISA.....	107
2.2 DELIMITAÇÕES DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	111
2.3 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO.....	114
2.3.1 Análise documental	114
2.3.2 Entrevista do tipo semiestruturada	115
2.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO	116
2.5 BREVE APRESENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS	117
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS	120
3.1 PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ALFABETIZAÇÃO	121
3.2 SEGUNDA VERSÃO DA BNCC: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ALFABETIZAÇÃO	124
3.3 TERCEIRA VERSÃO DA BNCC: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ALFABETIZAÇÃO.....	126
3.4 CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ALFABETIZAÇÃO	128

3.5 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ALFABETIZAÇÃO	132
3.6 BNCC E CURRÍCULO EM MOVIMENTO: ADEQUAÇÃO E DIFERENÇAS A PARTIR DOS EIXOS DE ENSINO DA LÍNGUA	135
3.6.1 Análise do eixo leitura	143
3.6.2 Análise do eixo da produção textual	154
3.6.3 Análise do eixo oralidade	168
3.7 EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA: A ALFABETIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS ..	179
3.7.1 Análise do eixo apropriação do sistema de escrita alfabética/alfabetização ..	180
3.7.2 Análise do eixo de análise linguística	196
3.8 OUTRAS CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DOS REFERENCIAIS CURRICULARES E DOS EIXOS DE ENSINO DA LÍNGUA	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS	215
APÊNDICE A	229
APÊNDICE B	231
ANEXO A	233
ANEXO B	234
ANEXO C	235

INTRODUÇÃO

Frequentemente professores e escolas estão inseridos num contexto marcado por inúmeras orientações/prescrições oficiais oriundas das instâncias que se incumbem de elaborar o saber a ensinar, sendo algumas locais, outras de alcance nacional (CHEVALLARD, 1991). São produções que alcançam a esfera oficial nessa cadeia, distanciando-se, por vezes, do saber concretizado no cotidiano que, no nosso caso, é a escola. De todo modo, é crucial apreendermos o quanto certas políticas vêm desencadeando movimentos descontínuos, no caso brasileiro, que colocam o campo educacional em desvantagem quanto à vivência e análise dessas proposições de forma longitudinal. É a evidente ausência de políticas de estado. E aqui acenamos para a alfabetização que vem sendo, ao longo da história, alvo de políticas descontínuas e, no caso atual, epistemologicamente arbitrária com o que vem sendo tecido por estudiosos e pesquisadores da área. Trata-se da defesa do método fônico de alfabetização.

Nesse estudo, movidos pelo que vem sendo proposto, na contemporaneidade, enquanto política curricular nacional para a educação básica, nos propomos a analisar a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2017) em suas três edições, no que concerne ao campo da alfabetização.

Questões temporais, epistemológicas e ideológicas são evidenciadas, colocando em destaque o que vinha sendo preconizado pelas políticas nacionais e locais, a exemplo do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL; 2014; 2018). Houve ampla discussão do tempo para alfabetização, de modo que, alinhando-se ao defendido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), esse documento prima por assegurar a consolidação dessa fase até o terceiro ano do bloco inicial de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental). Foi nesse contexto que nosso estudo se situou, ou seja, considerando que a BNCC estreita o tempo de três para dois anos para consolidar a alfabetização e o Currículo em Movimento preconiza três, mantendo esse desenho em sua edição de 2018, além das questões epistemológicas incongruentes com contribuições que vêm sendo tecidas no campo da alfabetização, é que consideramos pertinente esse debate no âmbito da pesquisa educacional.

Conforme realçamos, num tempo recente, acompanhamos uma política pública nacional para alfabetização, a qual preconizava a **alfabetização na idade certa**, o PNAIC. Constituiu-se como um compromisso formal assumido pelos governos da União, do Distrito Federal, dos estados e municípios em assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2015).

Em sua estrutura teórico-metodológica, vimos a ênfase assumida nos cadernos¹, cuja sistematização alcançava a progressão dos diversos eixos de ensino de língua portuguesa ao longo do que se passou a denominar: ciclo de alfabetização. No caso da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, Bloco Inicial de Alfabetização (1º 2º e 3º anos do ensino fundamental). Em 2013, houve o primeiro curso de formação em âmbito nacional na área de língua portuguesa, abrangendo o primeiro dos quatro eixos de atuação do PNAIC, que era a formação continuada presencial. Os demais eram: materiais didáticos, avaliações sistemáticas e gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2015).

As concepções teórico-metodológicas nos campos da alfabetização e do letramento, perspectiva defendida pelo programa, foram amplamente divulgadas durante o período oficial de vigência 2013-2018. Pontuamos essa dimensão que perdurou nessa proposta, mas não tiramos de cena a relevância que parece vir assumindo nas práticas didático-pedagógicas, conforme atesta Vasconcelos (2021). Nesse estudo, a autora revelou, a partir do acompanhamento da prática de três docentes atuantes no Bloco Inicial de Alfabetização- BIA, de uma escola pública do Distrito Federal, o quanto suas escolhas didáticas e pedagógicas refletiram o que preconizava a proposta do PNAIC. Do mesmo modo, a pesquisa realizada por Soares (2020) analisou implicações de dois programas teórica e epistemologicamente distintos: o Alfa e Beto e o PNAIC. Foi possível apreender o ensino mais estruturado, no primeiro caso, embora a docente tenha fabricado táticas que iam de encontro à proposta. Já em relação à segunda docente, ficou evidente que as alternativas adotadas em sala de aula se aproximavam das orientações do PNAIC.

Conforme anunciamos no início desse texto introdutório, há uma cadeia que alimenta a construção dos saberes. De acordo com Chevallard (1991), de um *savoir savant* passamos ao saber a ensinar e, após, ao efetivamente ensinado. Portanto, os docentes ressignificam as orientações/prescrições oficiais. Ainda sobre esse assunto, Leal e Guedes-Pinto (2012, p. 06) realçam que o currículo “é construído na prática diária dos professores e, nem sempre reflete, exatamente, o que os documentos oficiais orientam, mas também não pode ser entendido como decisão de cada um. Precisa ser fruto de construções coletivas que tenham como norte princípios compartilhados”.

¹ Os cadernos eram organizados por ano (1º, 2º e 3º) em kits de oito cadernos. Cada um abordava temáticas específicas como, por exemplo, currículo, planejamento, avaliação e, principalmente, temas próprios da alfabetização: sistema de escrita alfabética, organização do trabalho pedagógico, heterogeneidade, entre outras. Foram distribuídos, à época, para todos/as os/as professores/as alfabetizadores/as cursistas no ano de 2013, estando, também, disponível no site do MEC em arquivos digitais. Atualmente esse material não se encontra disponível na página do MEC.

O caráter inventivo do docente, assinalado por Chartier (2007), se alinha ao que fora destacado anteriormente, ou seja, no espaço de atuação, esse profissional mobiliza saberes da ação que não se assentam, a priori, num terreno coeso, homogêneo; ao contrário, nesse processo, o que autora denomina de **coerência pragmática**, em que esse sujeito aciona vários arranjos em sala de aula, as concepções não seriam teoricamente congruentes. As autoras supracitadas, em nossa compreensão, sinalizam para outra faceta ancorada nas orientações oficiais, portanto, nos saberes a ensinar, que marcam relativa autonomia, ao serem considerados na prática pedagógica. Esses arranjos construídos e vivenciados em sala de aula, portanto, conjugarão saberes de diversas ordens e origens.

Retomando o tema do PNAIC, que precedeu a BNCC, sublinhamos que até 2018, na rede de ensino do Distrito Federal, os professores alfabetizadores ainda estavam sendo formados por aquele programa. No ano seguinte, a BNCC já indicava uma nova idade de referência para a criança estar alfabetizada: sete anos, aproximadamente, que corresponde ao final do 2º ano do ensino fundamental. Num país em que não se tem uma universalização de acesso na educação infantil, período em que, sublinha Morais (2012), é possível introduzir um trabalho lúdico de alfabetização, sem criar um estágio de prontidão, nos deparamos com uma proposta que contraria um princípio anterior sustentado pelo PNAIC que é o de assegurar a alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Na tessitura desse estudo, intentamos verticalizar e acentuar a análise de um documento de abrangência nacional: a BNCC, considerando, inclusive, os percursos ideológicos que foram sendo tecidos em suas três edições na área de alfabetização (BRASIL, 2015; 2016; 2017). Do mesmo modo, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018) que, mesmo depois da divulgação de um documento mandatário, mantêm os pressupostos antes defendidos, a exemplo dos três anos iniciais do ensino fundamental para consolidar a alfabetização das crianças.

Desse modo, considerando o contexto multifacetado do campo da alfabetização, o problema pesquisado foi: **como se dá a (des) articulação das concepções epistemológicas e didáticas entre a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal e quais as concepções docentes acerca desses referenciais**. Nesse momento em que os sistemas de ensino foram chamados a reformularem suas proposições curriculares, de modo a estabelecerem um alinhamento com o documento de cunho mandatário nacional, também nos perguntamos: **quais as principais mudanças/permanências evidenciadas no documento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal? Na área de**

alfabetização, foco dessa pesquisa, que análises podem ser tecidas a partir dos dois documentos, considerando aproximações e distanciamentos?

Para desdobrar, ainda mais, nossa questão de pesquisa, destacamos outras adjacentes: haveria, a partir dessa breve contextualização, aproximações didático-epistemológicas entre as duas propostas? Além do aspecto temporal, a edição do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) manteve uma autonomia, ainda que relativa, em suas proposições para o campo da alfabetização ou evidenciou, em seu conteúdo majoritário, alinhamento com a BNCC?

Sentimos a necessidade, também, de analisar relatos de sujeitos professores/as a respeito dessas políticas, considerando suas apropriações e operacionalizações em sala de aula. O estudo de Perfeito (2020), por exemplo, revelou menção a um suposto alinhamento à BNCC, no momento da escolha do livro didático de alfabetização (especificamente, 3º ano) por parte de uma das docentes que contribuiu com o estudo. Com isso, sublinhamos que o objeto do estudo proposto foi a interface entre as prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015; 2016; 2017) e do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018) no campo da alfabetização e apreender as concepções docentes acerca desses referenciais.

Além de priorizarmos singularidades entre os documentos, interessou-nos apreender o conteúdo das três edições da BNCC, visto que parece ter ocorrido mudanças significativas de concepções do campo da alfabetização. Os próprios sujeitos envolvidos em suas formulações foram sendo movidos do processo e novas peças foram sendo engendradas nessa engrenagem.

Ao trazermos esses documentos para o centro da investigação, é importante considerar, diante das novas orientações, o que diz Sacristán (2013) ao conceituar currículo como processo e práxis. O autor chama de **currículo oficial** o projeto de educação, o texto curricular e afirma que o **currículo prescrito** é aquele que vai passando por fases, desde o texto oficial até aquele interpretado pelos docentes em atuação. Nesse caso, entendemos como um ponto de distanciamento com Chevallard (1991), visto que o saber a ensinar, que seria o currículo oficial/prescrito pode orientar o saber efetivamente ensinado, mas não se concretiza, em sala de aula, tal qual foi preconizado. Essa última cadeia explicitada pelo autor parece se aproximar do que Sacristán (2013) conceitua como o **currículo realizado**, justamente este onde há a ação dos sujeitos concretos em um contexto real. Na sequência, existiria um currículo que corresponde aos efeitos reais da educação escolar, encontrado no plano subjetivo do aprendiz. Há estudos que tomam Chevallard (1991) como referência, a exemplo de Menezes (2004) que

ampliam a cadeia para o saber efetivamente apreendido pelo sujeito aprendiz. Compreendemos que se assemelha ao que Sacristán denomina **plano subjetivo do aprendiz**. O autor ainda elenca o currículo expresso nos resultados educacionais escolares comprováveis, ou seja, **aquele avaliado**.

O que Sacristán (2013), dessa forma, enfatiza, é que nem sempre as proposições e normatizações dos planos oficiais “implicam processos exatamente simétricos na aquisição das aprendizagens”. Na articulação com Chevallard (1991), essas seriam as **criações didáticas** situadas no terreno das práticas. São esses processos assimétricos e orgânicos que vão surgindo desses momentos e construções dos professores na reelaboração desses documentos, ou seja, na relação com sua prática diária com os estudantes, que importa conhecer, refletir e compreender. Esses são marcados pelos **saberes mobilizados na ação** (CHARTIER, 2007).

Considerando que esse estudo foi desenvolvido a partir da análise documental das três edições da BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2017), bem como do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018) no quesito alfabetização, retomamos, a seguir, algumas questões norteadoras que se desdobraram a partir da questão de pesquisa:

- Como os professores percebem a influência da Base a partir da alteração do Currículo local em suas práticas de alfabetização?
- Os pressupostos teórico-metodológicos prescritos para o ciclo de alfabetização nas versões da BNCC (BRASIL, 2017; 2016; 2015) alinham-se àqueles defendidos pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018)?
- A concepção de alfabetizar letrando, defendida pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal, está alinhada às concepções da BNCC acerca da alfabetização?
- Como está posto, nos documentos, a questão do ciclo de alfabetização em relação à temporalidade?

Dessa forma, para encaminhar tais discussões, os seguintes objetivos foram traçados para a realização desse estudo.

Objetivo geral

- Analisar a (des) articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal no tocante aos pressupostos epistemológicos e didáticos para o ciclo de alfabetização e as concepções docentes acerca desses referenciais.

Objetivos específicos

- Analisar se as prescrições elencadas nas três versões da Base coadunam com a perspectiva de alfabetizar letrando trazidas no Currículo em Movimento.
- Comparar, em relação aos eixos de ensino da língua portuguesa, como se apresentam os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo em Movimento do Distrito Federal.
- Refletir como os professores percebem-entendem os influxos da Base Nacional Comum Curricular a partir da reelaboração do Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Conforme pontuamos em um dos objetivos específicos, intentamos trazer para o debate narrativas de sujeitos que se encontram no chão da escola, principal lócus de chegada dessas proposições oficiais. Interessou-nos saber o lugar desses personagens escolares, especialmente o professor, nessas proposições oficiais, suas apropriações e didatizações como sujeitos produtores de conhecimento. Sobre esse assunto, Tardif (2005) destaca o pluralismo do saber profissional, coloca em evidência as fontes de aquisição desse conhecimento e seu modo de integração no trabalho docente. Tratou-se de um estudo de ancoragem documental, entretanto, recorreremos aos protagonistas do processo didático, a fim de apreendermos narrativas da prática pedagógica a respeito desses documentos de base legal.

No primeiro capítulo, construímos a trajetória teórica organizada em seis seções. Na primeira e na segunda, trouxemos aspectos históricos e conceituais da alfabetização em âmbito nacional, num marco temporal da década de 1980 aos dias atuais. Na terceira seção, trouxemos a transposição didática na questão curricular, discutindo o processo de implementação da nova Base a partir da articulação com o fazer e saber docente. Na quarta seção do capítulo, abordamos, desde o processo de construção da BNCC, a disputa em torno da nova Base Curricular Nacional e as novas políticas, práticas e concepções para o campo da alfabetização que surgem a partir desse documento. Na quinta seção, tratamos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018), sua construção e as concepções que foram consolidadas para a alfabetização desde a sua primeira edição em 2014 e as aproximações/distanciamentos com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015; 2016; 2017). Nesse cenário, abordamos princípios defendidos na proposta dos ciclos de aprendizagem na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para contextualizar o campo da alfabetização, as questões e desafios que permeiam a construção das políticas públicas educacionais para essa área. E, por fim, na última seção, trouxemos o estado do conhecimento

acerca do que vem sendo preconizado por meio das edições da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015; 2016; 2017) para o campo da alfabetização (2015-2020).

No segundo capítulo, a explicitação da metodologia adotada na pesquisa, organizando-a também em cinco seções. Na primeira, apresentamos o plano geral de pesquisa onde fundamentamos a opção pela abordagem qualitativa (GIL, 2008; MINAYO, 2001). Na segunda, foram delimitados o campo e os sujeitos que contribuiriam com o estudo. Posteriormente, elencamos as técnicas de investigação: análise documental (ANDRÉ, 2012; GODOY 1995) e entrevista semiestruturada (ZANNETE, 2017; BAUER; GASKELL, 2002). Na quarta seção, tecemos considerações em torno do método de análise dos dados da pesquisa: análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977; FRANCO, 2018), e, por fim, apresentamos, mais detalhadamente, os documentos que foram analisados no estudo.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados da análise documental, explicitando, inicialmente, na primeira, segunda, terceira, quarta e quinta seções os pressupostos epistemológicos para o ensino da língua nas três edições da BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2017); no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) em sua última edição adequada à BNCC e na percepção dos alfabetizadores entrevistados. Na sexta seção, trouxemos a análise de cada eixo de ensino, em cada documento analisado, buscando apreender o que está posto para a leitura, produção textual, oralidade. O eixo análise linguística tanto em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética quanto ao ensino da ortografia e da gramática foram tratados na sétima seção, em razão da sua centralidade para a alfabetização. Na oitava seção, trouxemos outras concepções docentes que emergiram dos relatos das alfabetizadoras enquanto abordavam o trabalho com cada eixo de ensino e suas percepções acerca dos referenciais curriculares pesquisados.

Encerrando esse estudo, explicitamos nossas considerações finais, recuperando as respostas que encontramos para nossa questão norteadora, nossos objetivos e vislumbrando novos horizontes para a pesquisa na área.

Resta apresentar as razões pelas quais esse tema de pesquisa se constituiu, para nós, um problema a ser pesquisado. Além das questões apresentadas anteriormente que nos inquietaram enquanto profissional da área educacional; tomo, nesse momento, a palavra em primeira pessoa para recuperar, brevemente, minha trajetória profissional e pessoal com alfabetização que se iniciava no fim da década de 1990 com o magistério. Em seguida, minha primeira experiência com alfabetização de crianças na mesma escola rural do interior do Maranhão, na qual me alfabetizei e que, naquele momento, retornava como professora alfabetizadora e chego ao

momento que considero mais marcante nesse percurso: vir para o Distrito Federal como professora dos anos iniciais em 2003 e me deparar com um mundo totalmente diverso, urbano e múltiplo quanto às práticas de ensino, ao mesmo tempo, também, teve início meu processo de formação continuada (formações da rede de ensino local, bem como políticas de formação do MEC, das quais destaco Pró-Letramento).

Também foi marcante a mudança de organização seriada para os ciclos no Distrito Federal, com a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização-BIA em 2005, mas que chegaria para minha escola em 2007. A formação, a prática docente e as políticas de alfabetização estavam sempre no meu horizonte de atuação, modificando o modo como compreendia e organizava meu trabalho pedagógico. Essa relação docente com todas essas orientações e mudanças acerca da alfabetização esteve, antes de tudo, na minha própria vivência de alfabetizadora e, a partir daí, também se tornou fundamental refletir sobre esse contexto e responder à questão aqui colocada, agora para a pesquisadora. O intuito foi viver esse processo de pesquisa, retornar à sala de aula, nesse ciclo de ação e reflexão que tem sido a marca da minha trajetória.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo construímos a trajetória teórica organizada em seis seções. Trazendo inicialmente os aspectos históricos e conceituais da alfabetização em âmbito nacional, num marco temporal da década de 1980 aos dias atuais. Passando pela discussão da transposição didática na questão curricular, discutindo o processo de implementação da nova base a partir da articulação com o fazer e saber docente. Em seguida discutimos desde o processo de construção da BNCC, a disputa em torno da nova Base Curricular Nacional e as novas políticas, até as práticas e concepções para o campo da alfabetização que surgem a partir desse documento; assim como tratamos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018), sua construção e as concepções que foram consolidadas para a alfabetização desde a sua primeira edição em 2014 e as aproximações/distanciamentos com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015; 2016; 2017). Fechando o referido capítulo teórico com o estado do conhecimento acerca do que vem sendo preconizado por meio das edições da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015; 2016; 2017) para o campo da alfabetização (2015-2020).

Iniciamos a seguir a primeira seção trazendo as concepções que surgiram relacionados à alfabetização nacional e uma breve revisão dos índices de analfabetismo da década de 80 aos dias atuais para refletir tais aspectos conceituais e históricos nesse campo.

1.1 A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO NACIONAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1980: UMA RUPTURA CONCEITUAL, NOVAS CONCEPÇÕES, NOVAS PRÁTICAS?

Conforme sublinhamos no texto introdutório, acompanhamos, ao longo da história da educação brasileira, contribuições que vêm sendo tecidas no campo da alfabetização. Embora não tenhamos o objetivo de resgatar, de modo longitudinal, a historicidade da área, nos chama a atenção o que assinala Mortatti (2010) quando indica que a alfabetização só assumiu espaço nas políticas educacionais na década de 1930. Acrescentamos a isso, ainda, o fato de essas proposições estarem, em geral, vinculadas a índices de testagens em larga escala. De fato, ressalta a autora, a leitura, a escrita e o cálculo vêm sendo os principais eixos avaliativos, com fins, essencialmente, quantitativos. Desde então, no Brasil, temos assistido a proposições descontínuas que não se constituem em políticas de estado na área de alfabetização.

Remetendo-nos à dimensão de uma história mais recente da alfabetização, realçamos que a década de 1980, no Brasil, estabeleceu rupturas epistemológicas em diversos campos, incluindo o da alfabetização. Nesse contexto, houve críticas ferrenhas aos antigos métodos

(sintéticos e analíticos) e revisão das antigas formas de ensinar e de aprender. Foi possível, também, acompanharmos a introdução dos ciclos em alguns sistemas de ensino e, mais tarde, a ampliação desses para o ensino fundamental. O intento era flexibilizar o currículo, atender às singularidades de aprendizagens, frente a números que escancaravam a ineficácia da escola em assegurar o êxito escolar. Sem entrarmos nas singularidades dessa proposição, houve ampla discussão e críticas tecidas ao sistema seriado, pouco eficaz no combate ao fracasso escolar. É importante destacar que essa proposta (ciclos de aprendizagem) ainda norteia o currículo oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Naquela década, ocorria o processo de redemocratização do país. “A instituição da constituição de 1988, nesse período de transição, materializava o sonho de uma constituição cidadã, com a expectativa de construir uma democracia capaz de incorporar todos os brasileiros no acesso aos direitos sociais básicos” (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 145) dentre eles, a educação de qualidade.

É importante destacar que, embora tenhamos avançado na alfabetização de nossas crianças, ainda nos deparamos com índices preocupantes que refletem as instabilidades e discontinuidades das propostas oficiais para o campo. Por exemplo, segundo o último levantamento publicado pelo IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD (IBGE, 2020), havia, ainda, no ano de 2019, no Brasil, 11 milhões de pessoas, com 15 anos ou mais de idade, analfabetas; o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,6%, segundo o mesmo estudo. Esses números retratam bem o ainda preocupante quadro da alfabetização nacional a que nos referimos.

A década de 1980, como mencionamos, foi uma década marcada pela introdução de diversos estudos teóricos e pesquisas que provocaram questionamentos quanto aos modelos de ensino e de aprendizagem até então presentes nos sistemas escolares. Não dava mais para continuar defendendo os métodos tradicionais de alfabetização que, independentemente de sintéticos ou analíticos, possuem uma base empirista associacionista que concebe o sujeito como uma tábula rasa, cuja aprendizagem é caracterizada pela associação pouco reflexiva entre fonemas e grafemas; grafemas e fonemas.

Acerca desse período, Soares (2020, p. 9) afirma:

se olharmos historicamente, o fracasso em alfabetização tem sido uma constante na educação pública brasileira. Para não retrocedermos muito, em 1982, mais da metade das crianças repetia a 1ª série, considerada então como o “ano da alfabetização”. Repetiam uma vez, duas vezes, três vezes até que fossem consideradas alfabetizadas, o que significava, em geral, apenas serem capazes de codificar (ler) e codificar (escrever) palavras.

A autora também afirma que “foi só na década de 1980 que ganharam evidência conhecimentos que vinham sendo construídos, em diversas áreas de pesquisa, sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança e sobre o objeto dessa aprendizagem” (SOARES, 2021, p. 10-11), gerando mudanças nessa concepção descrita por ela.

Entrava em cena, nesse período, a teoria da psicogênese da língua escrita produzida por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores (1999) resultante das investigações sobre a evolução psicogenética da aquisição da língua escrita. Esse contexto se apresentou como uma revolução conceitual em relação às concepções tradicionais de alfabetização, pois passava a conceber a língua escrita como um sistema de representação/notação e objeto cultural, e não como um código de transcrição de unidades sonoras nem como objeto escolar desvinculado do contexto social mais amplo (MORTATTI, 2000; MORAIS, 2012; 2005).

Antes disso, a discussão se dava em torno do melhor método para alfabetizar e, normalmente, a disputa estava entre três grandes grupos: os métodos sintéticos, analíticos e os analítico-sintéticos (GALVÃO; LEAL, 2005). De acordo com as autoras, os primeiros são aqueles que preveem o início da aprendizagem a partir dos elementos estruturalmente “mais simples”, ou seja, fonemas, letras ou sílabas, que vão sendo ligados, sucessivamente, até que o aprendiz chegue à leitura de palavras e textos. Elas seguem afirmando que as propostas de ensino baseadas nesses métodos partem do pressuposto de que a aprendizagem é mais fácil quando se inicia por essas unidades mais elementares: letra, fonema, sílaba.

Os métodos analíticos, ao contrário dos sintéticos, partem da premissa de que, inicialmente, o ensino deve ser iniciado pelas unidades que tenham sentido completo para o aprendiz, como **palavras, sentenças e textos** ao invés de unidades como **letras, fonemas e sílabas** que ainda não são compreendidas nessa fase inicial da alfabetização. Por exemplo, se a unidade escolhida for a palavra, o aprendiz é “colocado diante de um conjunto de palavras que elas reconhecem globalmente, através da memorização e, aos poucos, quando a criança aprende uma pequena quantidade de palavras, essas são apresentadas em combinações diferentes para construir sentenças significativas” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 20).

O terceiro grupo, os métodos analítico-sintéticos, de acordo com Galvão e Leal (2005, p. 23-24), “são aqueles que partem de um processo que começa em um estágio de conhecimento global (palavras, frases, textos) para, logo em seguida, passar a um estágio analítico-sintético, caracterizado pela decomposição das palavras em letras ou em sílabas.” Um exemplo que as autoras trazem para ilustrar esse grupo é o da palavração. Segundo elas,

um exemplo bem próximo de nós é o chamado “Método Paulo Freire”, ele consiste em um método de palavração global não-fonético, no qual as palavras são selecionadas dentro do universo vocabular dos alunos. Paulo Freire inovou quando propôs alfabetizar adultos partindo de palavras que estivessem fortemente ligadas à sua realidade (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 24-25).

O que esses métodos tradicionais tem em comum é desconsiderar os conhecimentos que as crianças já trazem sobre a escrita antes de iniciar o processo formal de alfabetização e, ainda, de acordo com Galvão e Leal (2005, p.25), neles, “a alfabetização na perspectiva do letramento não é, assim, foco de reflexão e, conseqüentemente, de ação pedagógica”, visto que não há preocupação de inserir os estudantes em eventos de escrita que atendam a diferentes finalidades sociais, ou seja, que se aproximem dos usos reais da escrita.

São essas as principais críticas que estes métodos começaram a sofrer com a chegada dos estudos como os de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que passavam a considerar a criança, sujeito ativo nesse processo, e explicavam a progressiva compreensão que elas tinham desse produto cultural, que é o **sistema de escrita alfabética**².

Em publicação que reúne o estado do conhecimento da alfabetização, Soares e Maciel (2000, p. 61-62), num estudo para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, afirmam que “o tipo de pesquisa realizada nesse período evidencia a busca de novos paradigmas didáticos para a alfabetização, além de refletir, de certa forma, a preocupação de se analisar, conhecer mais detalhadamente o cotidiano dos atores sociais da alfabetização”. Sobre esse assunto, Soares (2000, p. 18) aponta que

essa nova visão da alfabetização, distintiva dos anos 80, é que explica por que é nesses anos que surgem, na produção acadêmica e científica, reflexões críticas sobre o próprio conceito de alfabetização e de leitura. [...] a quase totalidade dos textos que discutem a própria concepção de alfabetização foi produzida nos anos 80, significando que, nas décadas anteriores, essa concepção não constituía problema para estudiosos e pesquisadores da área.

É a própria Magda Soares que em 1982 publica um artigo, ainda hoje muito atual, intitulado: **As muitas facetas da alfabetização**, onde não só discute esse conceito como o analisa nas suas diversas facetas que se entrecruzam a partir dos vários estudos oriundos da pedagogia, psicologia e linguística e, posteriormente, da sociolinguística e da psicolinguística. Essas pesquisas passaram a pautar o debate para além da discussão de método e da perspectiva psicológica tradicional da “ênfase nas relações entre inteligência (QI) e alfabetização e nas

² Ferreiro e Teberosky (1999) conceituam esse sistema como um sistema de representação, já Morais (2012) como um sistema notacional. Soares (2020) em seu livro Alfabetização a questão dos métodos diz que “a escrita para, a criança, em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, é tanto um sistema de representação quanto um sistema notacional (p.48). Nesse texto, optamos por padronizar o termo, assim como o fez Morais (2012), como sistema de escrita alfabética (ou de forma abreviada, SEA).

relações entre os aspectos fisiológicos, neurológicos e psicológicos da alfabetização (percepção, estrutura espacial e temporal, discriminação visual, etc.)” (SOARES, 2013, p. 18).

Nas palavras de Moraes (1992), é possível identificar esse novo construto do campo da alfabetização que emergia na década de 1980 no texto: **A questão da alfabetização: uma década de estudos e pesquisas** no qual fazia a retrospectiva dos resultados das pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) relacionando às práticas de alfabetização que se deslocavam, segundo a autora, da discussão sobre a escolha dos métodos de alfabetização para a busca de respostas aos problemas teóricos e práticos para superação do fracasso escolar nessa fase da vida da criança. A autora segue apontando que

até então, como em todo o Brasil, a reflexão sobre o aprendizado da escrita e da leitura se esgotava na questão do método, polarizando-se os métodos sintéticos e analíticos. [...] Deslocava-se, então, do "como o professor deve ensinar" para o "como a criança aprende" o centro de interesse da discussão acadêmica. Os novos rumos foram traçados pela pesquisa em psicolinguística e movidos pela preocupação clássica com a evasão e a repetência renitente e continuada, fazendo vítimas entre as crianças das classes empobrecidas da sociedade (MORAES, 1992, p. 468-469).

Perfeito (2019) também destaca essa questão em seu estudo, que analisou: “*As artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no bloco inicial de alfabetização*” no contexto do Distrito Federal. No trecho do seu memorial, relatou sua história estudantil e profissional enquanto se constituía professora e pesquisadora dessa área:

enquanto estudante da graduação (1990 - 1993) pude apreender, por meio da disciplina *Metodologia da Língua Portuguesa*, as principais mudanças a partir da década de 1980, que retiraram o foco do *como ensinar* para o *como aprender*. Estas trouxeram, para as novas gerações, inovações nas maneiras de ensinar e aprender, já que se distanciavam das anteriores. Portanto, as críticas aos métodos tradicionais de alfabetização e às cartilhas ganharam destaque (PERFEITO, 2019, p. 16).

Esse retrato da década também é feito por Fernandes (2009) quando historiciza a escolaridade em ciclos. Enfatiza que já ao final da década de 1970, e ao longo dos anos 1980, definia-se ciclo básico de alfabetização como o conjunto dos anos iniciais da escolarização, geralmente três anos, onde não havia reprovação e cujo objetivo seria promover a alfabetização dos estudantes em seu sentido pleno, respeitando os ritmos e as diversidades próprias do processo de aquisição da escrita. De acordo com a autora,

as teorias de orientação construtivista, principalmente os estudos de Piaget, Vigotsky, Teberosky e Ferreiro, passam a ser estudadas e conhecidas pela pedagogia durante as décadas de 1970 e 1980, incrementando, assim, propostas de alfabetização e justificando os ciclos básicos de alfabetização (CBA). Será na década seguinte que a orientação construtivista para os processos de aprendizagem torna-se predominante

nas propostas curriculares em todos os níveis de ensino, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental (FERNANDES, 2009, p. 38).

Como vimos, foi a partir da década de 1980, de maneira mais marcada, que se deu início a questionamentos, revisitação das alternativas didáticas de ensinar e de aprender. Diversas foram as contribuições teóricas e conceituais para a compreensão dessa etapa da escolaridade básica, do ciclo de alfabetização. É importante assinalar que esse processo não ocorreu sem equívocos e mal-entendidos, o que desencadeou, segundo Soares (2004) e Mortatti (2010), um período denominado de **desinvenção da alfabetização**. A interpretação de que a teoria da psicogênese da língua escrita, de influência psicogenética, se constituía num novo método de alfabetização, a divulgação de que se tratava, portanto, de uma teoria do ensino foi a tônica do momento. Nesse contexto, diversas propostas curriculares acoplaram essa perspectiva, de modo a engendrar essa compreensão de que se tratava de uma teoria provida de uma proposta didática. Essa conjuntura ocorreu, sobretudo, porque a partir das críticas tecidas em torno dos métodos de alfabetização, buscava-se ancoragem em alguma outra perspectiva. Nesse período, com o discurso oficial de que não se podia recorrer às antigas cartilhas (principais suportes dos métodos tradicionais de alfabetização), desenhava-se um cenário de improvisação, um *laissez-faire*. A ideia de conferir protagonismo ao sujeito aprendente, tirou de cena a importância do ensino sistemático, ou seja, da articulação entre quem ensina, quem aprende e o objeto de conhecimento. A respeito desse assunto, Soares (2004, p. 11) destaca que

[...] dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica.

Outro aspecto importante que podemos trazer para fazermos uma reconstrução dentro dessa análise, sobre a alfabetização, são os indicadores e índices nacionais de alfabetismo ou analfabetismo de lá para cá. Percebemos que a década de 1980 também se configura um período em que se inicia a queda nesses índices, (ou seja, a redução no percentual de pessoas consideradas analfabetas, segundo os institutos de pesquisas nacionais como IBGE, dentre outros) se compararmos as décadas que a precederam.

O termo alfabetismo é tomado aqui, segundo Soares (2020, p. 18), como “estado ou qualidade de alfabetizado”. Embora a própria autora chame atenção para o fato de que mesmo o termo alfabetismo sendo um termo dicionarizado na língua portuguesa, não é uma palavra de

uso corrente e, talvez por isso mesmo, tenha-se optado pelo uso da palavra letramento ao invés daquele.

Ao buscar as origens dos usos dos conceitos de alfabetismo, analfabetismo e suas referências conceituais, Ribeiro (1997, p. 147) explica que a ampla disseminação do termo analfabetismo funcional em âmbito mundial “deveu-se basicamente à ação da Unesco, que adotou o termo na definição de alfabetização que propôs, em 1978, visando padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países-membros”. Segundo a autora, a definição anterior que datava de 1958, fazia referência à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária. Porém, vinte anos depois, a mesma Unesco proporia outra definição, qualificando a alfabetização de **funcional** quando suficiente para que os indivíduos pudessem se inserir em seu meio, sendo capazes de usar a leitura, a escrita e o cálculo para o seu desenvolvimento e da comunidade. Desse modo,

o qualitativo funcional insere a definição do **alfabetismo** na perspectiva do relativismo sociocultural. Tal definição já não visa limitar a competência ao seu nível mais simples (ler e escrever enunciados simples referidos à vida diária), mas abrigar graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos ou socioculturais. O apelo do termo **analfabetismo funcional** nos fóruns internacionais pode ser atribuído a essa polissemia de sua definição (RIBEIRO, 1997, p. 147).

Outra informação importante trazida por Ribeiro (1997) refere-se ao fato de que nas décadas de 1970 e 1980, esse mesmo período aqui tomado como referência, na América Latina ocorria uma importante expansão dos sistemas de ensino elementar e, dessa forma, o termo **analfabetismo funcional** serviu para caracterizar a situação de uma grande parte da população que, apesar de ter tido acesso à escola, não conseguiu completar a educação básica, seja pela precariedade do ensino ofertado ou pelas limitadas condições socioeconômicas. É importante sublinhar nossa discordância com esse último aspecto, visto que só alimenta a perspectiva da carência cultural tão presente em nosso país nas décadas de 1970 e 1980.

Desde 2001, no Brasil, o alfabetismo vem sendo medido pelo **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)**. O conceito adotado pelo indicador considera **Alfabetismo** como “a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange, desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas” (INAF, 2018, p. 04).

A edição mais recente do Inaf foi divulgada no relatório de 2018 coordenada pela ONG Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro e realizada pelo IBOPE Inteligência³. Os resultados mostram que, entre as pessoas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental, mais de dois terços (70%) permanecem na condição de analfabetismo funcional, ou seja, têm muita dificuldade para fazer uso da escrita e da leitura em situações reais de uso da língua.

Não obstante, a polissemia dos termos: alfabetismo, alfabetização e letramento, tomamos, a seguir, os vocábulos como compreendidos e utilizados pelos órgãos e institutos de pesquisas nacionais quando da realização de seus levantamentos para retratarmos a forma como os índices da alfabetização brasileira foram crescendo em termos percentuais a partir do período aqui tomado para análise (década de 1980 aos dias atuais).

Em grande parte, como mostraremos na seção subsequente, trazendo um panorama desse campo a partir dessa evolução no que se refere aos índices de analfabetismo, repetência dentre outros aspectos, é possível perceber a lenta e gradual melhora de alguns desses índices e, por isso mesmo, ainda preocupantes, e que não obstante, tem sido a razão da implementação de políticas públicas curriculares como a BNCC e tantas outras, que oficialmente são postas como soluções pontuais para a problemática da alfabetização, mas que por sua própria descontinuidade e alternância, denotam que o problema da alfabetização ainda persiste.

Esse tema suscita outro importante marco conceitual na história da alfabetização nacional com a introdução do conceito de **letramento**, nesse contexto. De acordo com Soares (2020), essa palavra só chegou no vocabulário educacional na segunda metade da década de 1980 surgindo, inicialmente, no discurso dos especialistas. A autora cita que as primeiras ocorrências foram no livro de Mary Kato, de 1986: **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**; depois no livro de Leda Verdiani Tfouni em 1998: **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Desde então, continua no léxico educacional, cada vez mais sendo utilizado nas pesquisas que enfocam a alfabetização. É importante assinalar que Ângela Kleiman, em 1995, também se dedicou a esse campo, contribuindo, também, por meio de sua obra: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**.

³ A IBOPE Inteligência, anteriormente conhecido como Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística ou IBOPE, foi uma empresa brasileira de pesquisas de mercado, opinião e política, fundada 1942, foi extinta em 2021.

Soares (2020) explica que, apesar de o termo **letramento** constar em dicionário de língua portuguesa muito antes em edições nacionais⁴, o significado era bem diferente do que atualmente se atribui. O vocábulo vinha caracterizado como “ant.”, isto é palavra antiga, antiquada, e lhe atribuía o sentido de **escrita**. A autora segue realçando que o sentido que hoje é dado trata-se de uma tradução da versão para o português da palavra inglesa *literacy*, ou seja, o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Pela sua recente introdução na língua portuguesa, é que se pode precisar, como afirma Soares (2020), que o termo aparece, pela primeira vez, sendo utilizado por Mary Kato, em sua obra: **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística** em 1986, como havíamos mencionado.

A autora lembra que se tratou de uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita que exigiram uma nova palavra para designá-la: o letramento. Soares (2020, p. 20) ainda realça:

antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” – a enorme dimensão do problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler escrever” e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto- alfabetismo ou letramento- não nos era necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente- daí o recente surgimento do termo letramento.

Todas essas mudanças repercutiram, sobremaneira, nas práticas de alfabetização, na formação docente e, claro, nas políticas públicas, nos documentos oficiais que preconizam o letramento e não apenas a alfabetização. Não era mais suficiente alfabetizar apenas, era preciso letrar. Em meados da década de 1990, a concepção de letramento vinha na fundamentação teórica do ensino da língua portuguesa no Caderno 02 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), documentos que trouxeram uma proposta curricular nacional e exerceu muita influência no cenário escolar. Segundo o documento,

letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção, decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1997, p.19).

⁴ O dicionário Aurélio não registra a palavra **letramento**. Essa palavra aparece, entretanto, no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete, na sua terceira edição brasileira de 1974. O mesmo dicionário teve as três primeiras edições apenas em Lisboa nos anos de 1881, 1925 e 1948, respectivamente (SOARES, 2020, p. 16).

A concepção de letramento esteve presente, ainda, em diversos programas de alfabetização implementados nas últimas décadas como, por exemplo, o Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem (BRASIL, 2008), um programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental que teve início em 2005 e, além da concepção adotada, explícita no título do programa, ressalta:

não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Também não se trata de pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento. O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 2008, p. 13).

De acordo com o MEC, em seu site oficial, desde 2005, quando o programa foi criado, 254 mil professores foram qualificados; em 2009, 169.754 professores ingressaram nos cursos do Pró-Letramento. Em 2010 foram oferecidas 114.857 vagas para docentes em cursos de formação continuada em matemática, alfabetização e linguagem, distribuídas em 1.547 municípios, em todas as unidades da federação. Esses números nos dão a dimensão do alcance dessa perspectiva de alfabetizar letrando que, posteriormente, também foi a concepção adotada pelo PNAIC, já mencionado aqui, como um programa de grande abrangência na formação dos alfabetizadores entre os anos de 2013 e 2018.

Dada a complexidade que envolve esse processo de alfabetizar letrando, Silva (2005, p.134) destaca: “observamos uma angústia muito grande por parte de professores que alfabetizam em dar conta de uma proposta de alfabetização para o letramento, uma vez que essa perspectiva de aprendizagem do sistema notacional de escrita está relacionada aos seus usos e funções”. Tanto o sistema de escrita alfabética, quanto o letramento, exigem tarefas diferenciadas, porém, igualmente complexas, desde a seleção e organização de conteúdo ao processo de textualização, coesão, coerência, entre outros aspectos.

Além disso, ainda é um desafio para muitos alfabetizadores, de acordo com Silva (2005, p.135), responder às seguintes questões: “como as crianças que ainda não escrevem e não leem irão produzir textos? Quais são os gêneros adequados para trabalhar com turmas de alfabetização? Como dar conta dessa perspectiva em um ou dois anos letivos?” Assim, essa ainda é uma questão importante a ser consolidada tanto na formação quanto na prática docente.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017) no que se refere ao letramento, dá ênfase aos multiletramentos. De acordo com diversos autores que pesquisaram essa temática no documento, ele não se alinha a outras proposições, bem como à

legislação para o ensino fundamental quanto à alfabetização e letramento (PERTUZATTI; DICKMANN, 2019) e afirmam que a Base, em si, não discute as relações entre aqueles campos (MORAIS; NASCIMENTO, 2019). O conceito de multiletramentos é assim definido no documento:

as práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos, remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente (BRASIL, 2017, p. 487).

Acerca desse conceito adotado pela Base, Roxane Rojo (2012) esclarece que na contemporaneidade as novas tecnologias da informação e comunicação- TICs têm exigido práticas letradas que requerem um deslocamento das práticas canônicas, realizadas pelos protagonistas do cenário das escolas, para outros tipos, visto que essas tecnologias trouxeram para o contexto escolar textos multimodais, multissemiótica que combinam imagens estáticas (e em movimento) com áudios, cores e *links*.

A premissa da existência das multissemioses e dos letramentos múltiplos justifica a adesão a essa pedagogia, segundo a autora. A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso recorrente de *Ipods*, computadores, celulares, *tablets* etc.), vem desencadeando mudanças nas práticas de leitura e escrita. Entendemos, entretanto, que o uso do termo **letramentos** alcança facetas diversas daqueles campos.

De acordo com Rojo (2012), o termo multiletramento assume em seu prefixo o **multi** por duas razões: em primeiro lugar, pela multiplicidade cultural ou (multiculturalismo) de produção e circulação de textos. A Multiculturalidade é uma característica inevitável da sociedade globalizada e requer o respeito à diversidade cultural das populações. A autora explica que outro sentido assumido pelo prefixo multi, que faz referência à multimodalidade, no sentido de que hoje os textos são compostos de muitas linguagens (imagem, diagramação, som, movimento) que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar, ou seja, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos.

Por outro lado, o termo letramento como adotado pelas políticas públicas que precederam a BNCC, como Pró-letramento, PNAIC e demais programas de alfabetização, concebiam esse campo integrado ao processo de alfabetização, pois preconizavam a discussão junto aos professores alfabetizadores com a “tarefa de ampliar as discussões sobre alfabetização na perspectiva do letramento” (BRASIL, 2015, p. 07). O mais importante é a vigilância

epistemológica, no intento de não secundarizar o papel da alfabetização, diluindo-a no processo de letramento, letramentos, multiletramentos.

Não percebemos, no documento da BNCC, a mesma abordagem que o letramento vinha tendo nas últimas décadas juntos às formações dos alfabetizadores nos diversos programas, pelo menos desde 2001 (PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), PRÓ letramento- Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008), Escola Ativa (BRASIL, 2010) PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), visto que naquela proposição, a ênfase é posta nos **novos letramentos** trazidos pelo desenvolvimento das tecnologias da comunicação, que alteraram a forma como os textos são lidos e produzidos. Além disso, a alfabetização passa a ser abordada não mais na perspectiva do letramento, mas o foco é na aquisição do código escrito, com ênfase na abordagem fônica. A própria ênfase nos gêneros textuais oriundos das tecnologias da comunicação contraria a expressão multiletramentos, tão realçada no documento. Quanto à alfabetização, esta parece ser reduzida à apropriação de um código e não de um sistema gerativo, conforme assinalamos nessa seção.

O letramento e a alfabetização são processos que estavam imbricados desde o início da escolarização nas políticas de alfabetização que precederam a Base, que agora traz uma compreensão diferente desse processo. Conforme realça Tfouni (2006, p.23), “não existe, nas sociedades modernas, o letramento **grau zero** ou iletramento”, já que “do ponto de visto do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são **graus de letramento**”. Ou seja, a alfabetização como a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita deve considerar que essas práticas estão inseridas em contextos culturais e sociais concretos e que se diversificam do ponto de vista da complexidade. A autora segue apontando que

[...] o sujeito letrado e alfabetizado é, de fato, mais poderoso do que o sujeito letrado não alfabetizado. A inserção em uma sociedade letrada não garante formas iguais de participação. O acesso ao conhecimento também não está livremente à disposição de todos. Assim o domínio de um script e das práticas discursivas determinadas pelo discurso da escrita garantem uma participação mais efetiva nas práticas sociais (TFOUNI, 2006, p. 97-98).

É portanto, significativo que a Base, ao tratar de letramento, tenha rompido com a concepção adotada pelas políticas públicas e programas que a precederam, e ao dar ênfase nos multiletramentos corre o risco de reduzir essa discussão à inserção dos novos gêneros multimodais advindos do contexto digital e tecnológico em que vivemos, deixando de lado “condicionantes sociais, culturais e políticos que tem importante repercussões no problema dos métodos de alfabetização, do material didático, da preparação para a alfabetização, da formação

do alfabetizador” (SOARES, 2013, p.23) que a alfabetização tratada na perspectiva do letramento necessariamente deve contemplar.

Como pudemos observar na presente seção, de fato, houve uma ampliação do acesso ao sistema de ensino, entretanto, a consolidação da alfabetização não vem sendo assegurada. Como esses índices estão imbricados com a aquisição da leitura e da escrita, e necessariamente com a natureza complexa e multifacetada da alfabetização e seus condicionantes socio políticos, como acabamos de ilustrar no debate trazido pela base acerca da concepção de letramento e alfabetização, continuamos esse diálogo, a seguir, explicitando o desenho até então tecido quanto aos percentuais de alfabetização.

1.2 UMA BREVE REVISÃO DOS ÍNDICES DE ANALFABETISMO: DA DÉCADA DE 1980 AOS DIAS ATUAIS

Tomando como referência o panorama estatístico, verificamos que também a partir da **década de 1980** começam a decrescer os percentuais no número de analfabetos enquanto também se aumentava, progressivamente, o acesso à escolarização no país. De acordo com o IBGE, em publicação de 2020 relativa à Síntese dos Indicadores Sociais, apreendemos que

os diferentes perfis de nível de instrução, verificados em cada faixa etária, refletem o processo histórico de expansão das redes de ensino no Brasil. A proporção bastante elevada de pessoas sem instrução ou com fundamental incompleto nas faixas mais velhas é um legado da dimensão extremamente restrita das redes de ensino fundamental nas décadas de 1950, 1960 e 1970 (IBGE, 2020, p. 97).

Soares (2013, p.13) realça, evidenciando dados divulgados pelo Ministério da Educação que “de cada 1000 crianças que no Brasil ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série no ano seguinte; em 1974, uma década depois, de cada 1000 crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram à 2ª série, em 1975”. E acrescenta: “somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização” (SOARES, 2013, p. 14).

Aqui observamos o destaque para o alto índice de crianças que reprovavam ou fracassavam, muito provavelmente já no primeiro contato com a escola, considerando que das mais de 18 milhões de crianças, de 7 a 14 anos, que estavam matriculadas em 1980, segundo publicação do INEP (1996), o número que representava a faixa etária de 4 a 6 anos não chegava a 2 milhões. Adicionamos que o acesso ao ensino fundamental da criança de seis anos só se daria mais de três décadas depois, e a organização escolar seriada preconizava a reprovação ano a ano. Esses dados trazidos por Soares (2013) dão ideia do quão difícil era o processo de

alfabetização para as crianças naquele período e o fracasso era quase certo no primeiro ano (intitulada 1ª série).

Avançando dentro do período, trazemos um periódico de 1989: **Crianças e Adolescentes: indicadores sociais- volume 3**, de uma série de 1987-1997, onde o IBGE fez uma análise da década de 1980 e apresentou os principais indicadores da situação socioeconômica e demográfica de crianças e adolescentes, traçando, ao mesmo tempo, um perfil de sua evolução na década. Nessa publicação, encontramos em destaque, abrindo a seção **Sistema Educacional**, a informação de que na década de 1980 houve um crescimento expressivo da taxa de escolarização para a população de 7 a 14 anos, período de escolarização obrigatória na época⁵.

De acordo com a publicação: “em 1989 em torno 85% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos frequentavam a escola. Em relação às crianças de 7 a 9 anos, ocorreu, também, um crescimento significativo na frequência à escola, de 70,7% em 1981 para 84,9% em 1989” (IBGE, 1989, p. 37). No entanto, as taxas de evasão e repetência permaneceram altas. Nessas publicações, atribuiu-se esse quadro **ao baixo índice de conclusão do primeiro grau**, atual ensino fundamental (1º ao 9º ano), **a prova da ineficácia do sistema educacional** vigente e o pouco tempo de permanência da criança na escola.

Outro dado significativo, trazido agora no volume 1 do mesmo periódico do IBGE, indica que esses índices variavam conforme se tratava da população urbana ou rural, das grandes regiões brasileiras e do nível socioeconômico. Enquanto “no sudeste, região mais urbanizada, 87,1% desse contingente frequentava escola em 1987, no nordeste, essa proporção era de 77,9%” (IBGE, 1989, p. 37). Em relação às áreas rurais, mais pobres, “de aproximadamente 4,3 milhões de crianças e adolescentes que não frequentavam escolas em 1987, 52,7 % residiam em áreas rurais, sendo que mais da metade (54,1 %) no nordeste rural” (IBGE, 1989, p. 37).

Seguimos trazendo esse panorama do fracasso na alfabetização a partir dos índices de repetência e evasão da década de 80 aos dias atuais, onde podemos acompanhar década a década um tipo de retrato da alfabetização que traz nuances das mesmas questões que ainda hoje preocupam, não apenas os autores citados anteriormente mas, aqueles/as que vêm se dedicando às políticas públicas para à área e a sociedade em geral.

⁵ Atualmente, segundo a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, **a educação básica obrigatória vai de 4 a 17 anos**, em todo o país (BRASIL, 2009).

De acordo com o IBGE (1989), a **taxa média** de repetência na 1ª série na década de 1980 era 26.5% do total de crianças e 23% era a taxa média na 5ª série no Brasil. Em relação às regiões, no nordeste, essa média caía para 24.8% de crianças e aumentava no sudeste com 27,8% de crianças que reprovavam na 1ª série. Essa aparente contradição se explicava porque em relação à permanência, “no sudeste, os alunos permaneceram em média mais tempo no sistema, enquanto no nordeste o processo de exclusão ocorre mais cedo” (IBGE, 1989, p. 40).

Atualmente, embora esses números sejam drasticamente diferentes, em parte pela política de ciclos que, gradualmente, se solidificou em alguns sistemas de ensino, garantindo, em média, três anos para que as crianças concluam o ciclo de alfabetização; o fracasso agora é adiado, mas ainda aparece em forma de distorção idade série nos anos subsequentes. E em forma de evasão ou repetência em anos de transição entre etapas, como o 6º ano, que marca uma nova fase dentro do ensino fundamental, ou seja, o início dos anos finais, por exemplo:

em 2019, 12,5% das pessoas de 11 a 14 anos de idade já estavam atrasadas em relação à etapa de ensino que deveriam estar cursando ou não estavam na escola. Esse percentual foi ainda maior para os homens (14,2%) ao se comparar com as mulheres (10,7%) e se diferenciou muito entre as grandes regiões – no Norte, 18,8%, e no Sudeste, 9,2% (IBGE; 2020, p. 8).

Esses dados confirmam, assim, que o atraso escolar e, em menor importância, a evasão, estão presentes nos anos finais do ensino fundamental até agora.

Não encontramos dados específicos para o ciclo de alfabetização, provavelmente pela ampla adesão à organização escolar em ciclos nessa etapa de ensino. Nesse formato em ciclo como já mencionado, a progressão continuada ou a promoção automática reduz drasticamente essa distorção, eliminando a repetência nos primeiros anos. Entretanto, muitos autores enxergam, nesse avanço automático, um problema: quando as crianças avançam sem terem consolidado a aprendizagem nos anos iniciais, acabam resultando nos altos números de reprovação dos anos finais do ciclo em que a reprovação é possível, ou seja, 3º ano do ensino fundamental e, mais adiante, no 5º ano, vindo, posteriormente, a engrossar os índices de distorção idade série dos anos subsequentes nos anos finais do ensino fundamental como demonstramos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) indicam a importância de se considerar os três primeiros anos do ensino fundamental como um bloco com foco central na alfabetização, ao longo dos anos iniciais e ratifica:

segundo o Parecer 38 CNE/CEB nº 4/2008, o antigo terceiro período da Pré-Escola, agora primeiro ano do Ensino Fundamental, não pode se confundir com o anterior primeiro ano, pois se tornou parte integrante **de um ciclo de 3 (três) anos, que pode**

ser denominado “ciclo da infância”. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 6/2005, a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório a partir dos 6 (seis) anos de idade requer de todas as escolas e de todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico, bem como para o consequente redimensionamento da Educação infantil (BRASIL 2013, p. 37-38, grifo nosso).

Como dissemos, embora haja, nesse sentido, o impacto na redução da evasão e da reprovação nesse ciclo de alfabetização, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, em relação às crianças de sete e oito anos; tanto professores como pesquisadores da área como Morais (2012) preocupam-se com a qualidade do trabalho pedagógico nesse ciclo, especialmente porque se esses estudantes não se alfabetizam até o terceiro ano, além da reprovação adiada que se intensifica nesse último período do ciclo, isso configuraria um tipo de exclusão no próprio interior da escola, em que o sujeito permanece e avança, porém sem aprender e garantir o êxito escolar. O Currículo em Movimento do Distrito Federal (2014) já tratava desse fenômeno quando destacava:

esse(s) novo(a) estudante(s) requer outra escola, outro profissional, outra relação tempo-espço escolar. A não observância desses elementos pode estar na gênese de resultados dos desempenhos escolares dos(as) estudantes, expressos pelos altos índices de reprovação, evasão e abandono escolar de uma parcela significativa da população que a escola teve acesso, mas que nela não permanece. **Ou, quando permanece, não obtém o êxito desejado, tornando-se os “excluídos do interior”** (BOURDIEU, 1998), alunos que reagem de forma ostensiva, dando sinais de provocação e resistência em relação aos(as) professores(as), aos(as) gestores(as) e organização escolar que não atende mais a esse novo perfil de estudante (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 13-14, grifo nosso).

Esses dados mostram, claramente, o que Morais (2012, p. 22) realça, ou seja, “o fracasso da escola, na alfabetização, tem atingido quase exclusivamente as crianças pobres, oriundas das famílias de meio popular” pois, de acordo com o autor, nas escolas particulares, onde os estudantes são oriundos de famílias classe média, dificilmente aqueles sujeitos concluem o primeiro ano do ciclo sem terem consolidado a barreira do sistema notacional alfabético de escrita.

Na mesma linha, Soares (2013, p. 21) é categórica quando reitera: “o fracasso escolar em alfabetização não se explica, apenas, pela complexidade da natureza do processo; caso contrário, não se justificaria a predominante incidência desse fracasso em crianças das classes populares”. Para a autora, além das facetas psicológica, psicolinguística e linguística da alfabetização, se não incluirmos condicionantes sociais, culturais e políticos, estaremos, naturalmente, reforçando o fracasso das classes dominadas, visto que se expressa uma aparente **neutralidade**. Nesse sentido, apenas reforçaria o preconceito linguístico e cultural com que a escola usualmente justifica o fracasso dessas crianças.

Avançando uma década do ponto de partida dessa análise, **nos anos 90**, vemos a ampliação do acesso ainda marcado pelo fracasso, evidenciado pela distorção idade-série. Trazendo um panorama desse período, os índices apontam o crescimento da escolarização para o conjunto do país: “ 93,0% das crianças de 7 a 14 anos de idade estavam frequentando escola mas, por outro lado, ainda era alto o percentual de crianças e jovens que não frequentavam a série adequada à sua faixa etária, ou seja, 22,8% desses estudantes de 7 a 14 anos estavam com defasagem na idade-série” (IBGE, 1997, p.46-47), e mostram que os avanços contínuos na escolarização não acompanhavam a qualidade e o sucesso na aprendizagem, havendo esse descompasso, espelhado na década anterior. Quanto ao índice de analfabetismo, em 1991, de acordo com o INEP (2003), essa taxa era 20,1 % e em 1996 já havia caído para 14,9%.

Outros dados que chamam a atenção são documentados em publicação chamada: **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000** (INEP, 2003) com os índices dos anos 1991, 1994, 1996, 1998 e 2000. A primeira informação sobre o processo de alfabetização se trata da taxa de reprovação. Enquanto no Brasil tínhamos 18,1 % (1991), 16,4% (1994), 13,9% (1996), 9,7% (1998) e, finalmente, 10,7% (2000), mostrando que, mesmo nesse intervalo de quase uma década, a redução da reprovação não alcançou a metade do percentual entre o início e o fim da década de noventa. O que queríamos destacar como um fato ainda mais marcante, é que, nas duas primeiras séries do mesmo período, essas taxas ainda eram superiores, por exemplo, em 1991 a reprovação era de 21,4% e 20,3% e, ao fim do intervalo, no ano 2000, continuavam em 15,1% e 13,5% nas 1ª e 2ª séries, respectivamente. Isso demonstra que o fracasso na alfabetização continuava se acentuando.

Outro fato que merece destaque é a diferença com que o documento detalha esse fracasso, ao trazer não apenas as taxas de **reprovação**, mas de **repetência**, que é a reprovação sucessiva. Tomando o primeiro ano do intervalo para ilustrar, já marcamos que a taxa de reprovação de 1991 no Brasil, no ensino fundamental, era 18,1%, mas ao tomarmos apenas os índices referente à 1ª série, no mesmo, ano temos 21,4% de reprovação e 47,9% de repetência, ou seja, já havia mais reprovação que a média nacional, e não só isso, o índice de repetência mais que dobrava em relação ao índice de reprovação, nos mostrando que as crianças **não apenas fracassam em maior número no primeiro ano que entram na escola, como fracassavam mais vezes**, reprovavam continuamente. Ao final do intervalo, a situação é a mesma. No ano 2000, se a taxa de reprovação é 15,1% na 1ª série, a repetência era de 36,2%, ainda mais que o dobro, confirmando, assim, essa tendência que destacamos. Possivelmente essa realidade influenciava as altas taxas de abandono do mesmo período que, em relação à 1ª

série, chegava a 22% em 1991 e no ano 2000 ainda era de 14,2% (INEP, 2003). Para esse percentual de estudantes que não representava uma parcela pequena de crianças, já que, nesse período, mais de seis milhões de crianças estavam matriculadas na primeira série do ensino fundamental, podemos perceber que um número muito expressivo abandonava a escola depois de muitas tentativas frustradas de aprender a ler e escrever.

Todos esses dados retratam uma realidade preocupante quando focamos a aprendizagem e o sucesso nas etapas iniciais da escolarização, especialmente na alfabetização, ou seja, a superação do fracasso acontece muito lentamente em nosso país, assim esses dados demonstram em números o que Morais (2012, p.21) quis alertar quando afirmou que “num sistema escolar tão excludente como o brasileiro, o fracasso na **série de alfabetização** (grifo do autor), isto é, logo no primeiro ano do ensino fundamental, tornou-se a principal causa de ineficiência de nossa escola”.

Retomando a progressão desses indicadores nessa linha temporal, podemos analisar aqueles trazidos na síntese da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD (IBGE, 2002). Os números mostram os dados de 1999 e 2001, nessa transição de década e importante momento em que adentrávamos a um novo século. De acordo com o documento:

em 1999 a taxa de escolarização de 7 a 14 anos era de 95,7%, e entre crianças de 7 a 9 anos era de 96,2 %. Em 2001, a taxa de escolarização de 7 a 14 anos era de 96,5% e entre crianças 7 a 9 anos de 96,9%. Enquanto as taxas de analfabetismo entre criança de 7 anos ou mais, considerando o mesmo grupo etário, era de 12,9% em 1999 e 11,9% em 2001 (IBGE, 2002, p. 61-62).

Aqui os dados disponíveis **para os anos 2000**, novamente, apontam o fracasso pela taxa de analfabetismo de crianças de 7 anos ou mais, no limiar do novo século. O dado é de 2001, demonstrando que 11,9% desses sujeitos não sabiam ler ou escrever. Se considerarmos esse percentual, relacionando-o ao total de estudantes de 7 a 14 que estavam matriculadas do mesmo ano, segundo o censo escolar, que eram 26.820.818 (vinte e seis milhões, oitocentos e vinte mil e oitocentos e dezoito crianças) (IBGE, 2002); começamos a redimensionar esses números. O dado passa a ser mais preocupante, pois significa que mais de três milhões de nossas crianças fracassavam na alfabetização em pleno século XXI. É como se percorrêssemos década a década um caminho de ineficiência na alfabetização.

Chama atenção, ainda sobre esses dados da década de 2000, o fato de que, nas grandes regiões, essa taxa de analfabetismo entre criança de 7 anos é menor que a taxa nacional em, às vezes, até dois pontos percentuais ou mais, enquanto, no nordeste, ao contrário, era o dobro do percentual nacional, sendo respectivamente 25,8 % (1999) e 23,3% (2001) enquanto o índice

do Brasil, como evidenciado anteriormente, era de 12,9% (1999) e 11,9% (2001), considerando os dois períodos levantados. Esse dado reforça o que vínhamos destacando sobre os diferentes aspectos socioeconômicos e políticos das regiões brasileiras que permeiam a alfabetização em todos os sentidos, recaindo, especialmente, sobre as regiões e crianças mais pobres o peso da exclusão escolar.

Morais (2012), no livro já citado, traz um panorama dos índices de analfabetismo infantil no Brasil. O autor explicita um gráfico no qual é possível ver os percentuais para a faixa etária de oito a nove anos que, de certa forma, ajudam a traçar o quadro panorâmico desse período que estamos analisando. Lembrando que, até recentemente, a partir dos sete anos de idade é que a criança ingressava na etapa de alfabetização (antiga 1ª série).

Assim, fazendo essa outra retrospectiva progressiva, a partir dos dados mencionados pelo autor, o percentual de analfabetismo em 1981, entre essas crianças de 8 a 9 anos, era de “41,5%. Chegando ao final da década seguinte, nos anos de 1990 e 1999, esse percentual de analfabetismo era de 31,5 % e 15,9%, respectivamente; e já no início do século XXI, dados do ano de 2007 mostram que esse percentual representava 11,5% desta população” (MORAIS, 2012 p.22). Percebemos, novamente, essa diminuição do analfabetismo ao longo do tempo, no país, mas é preciso lembrar que, mesmo havendo uma grande diminuição nesses índices, esses números indicam, ainda, como já alertamos, expressivos quantitativos de crianças analfabetas em relação a outros países do mundo. Dessa forma, **atualmente**, os indicadores são bem mais animadores, porém, ainda assim, apresentam números absolutos bastante impressionantes. De acordo com o IBGE (2016, p.42), em 2015, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,0% (12,9 milhões de analfabetos), permanecendo com tendência de queda. No ano de 2014, esse indicador havia sido 8,3% (13,2 milhões) e, em 2004, 11,5% (15,3 milhões). Cabe ressaltar, desse cenário, que a região nordeste continuava a apresentar a maior taxa de analfabetismo (16,2%), embora com proporção menor que a observada em 2014 (16,6%). Assim, como as menores taxas continuaram a ser nas regiões sul (4,1%) e sudeste (4,3%).

Agora, buscando dados específicos do ciclo de alfabetização nesse mesmo período (2016), ano onde foi aplicada a última edição da ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização⁶ aparentemente não houve tantos progressos em relação aos números da década de 1980. Com

⁶ A Avaliação Nacional da Alfabetização foi um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e media os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas entre 2013 e 2016, sendo descontinuada no contexto de mudança das políticas públicas a partir da mudança de governo no Brasil.

a diferença de que os dados anteriores mostravam o percentual de crianças com acesso à escola e de crianças alfabetizadas ou não, a ANA avaliava a proficiência leitora e escritora dos estudantes no segundo ano do ciclo de alfabetização.

De acordo com o portal do MEC, os resultados da ANA revelam que 54,73% dos estudantes acima dos oito anos (quando teoricamente estariam no último ano do ciclo de alfabetização), faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura, que seriam: 1 e 2 dos quatro instituídos pela prova. Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1%.

Na avaliação da escrita, foram considerados cinco níveis: 1, 2 e 3 (elementares), 4 (adequado) e 5 (desejável). Os resultados de 2016 revelaram que 66,15% dos estudantes estavam nos níveis 4 e 5. Com isso, 33,95% dos estudantes ainda permaneciam nos níveis insuficientes: 1, 2 e 3 (BRASIL, 2017, p. 2-14).

Embora tenha ocorrido a descontinuidade da ANA a partir de 2016, podemos inferir que essa realidade ainda preocupa a sociedade, os governos, as escolas e impacta na tomada de decisões acerca das políticas públicas educacionais para alfabetização no país. Foram justamente os dados dessa avaliação externa, cuja realização teve a abrangência do período de dois anos, que fundamentaram a atual Política Nacional de Alfabetização-PNA, amplamente debatida e também criticada pelos estudiosos da área em relação às suas proposições para a alfabetização nacional desde 2019, ano em que foi criada.

Morais (2012) também traz uma reflexão sobre essa realidade retratada pela Avaliação Nacional da Alfabetização, ou seja, a de que as crianças chegam ao final do ciclo de alfabetização sem saber ler ou escrever como deveriam. Para o autor:

o que temos visto é ampliação da aceitação das diferenças, muitos educadores passaram a achar natural que uma alta percentagem de alunos das redes públicas conclua o primeiro ano sem estar compreendendo a escrita alfabética, como também que o processo de alfabetização pode “se arrastar”, sem que as crianças cheguem ao final do terceiro ano do ensino fundamental com um domínio das correspondências grafema-fonema de nossa língua, que lhes permita ler e escrever pequenos textos com autonomia (MORAIS, 2012, p. 23).

Toda essa realidade contrasta com os índices que demonstram o quadro da escolarização nacional: enquanto estamos conseguindo universalizar o acesso, ainda estamos longe de alcançar esse status quanto ao sucesso, pois os **dados mais recentes de 2018**, que são também os dados mais atuais divulgados, mostram que “a escolarização das crianças de 6 a 10 anos, está prestes a universalização, em 99,6%, enquanto a taxa de analfabetismo entre jovens de 15 anos, ou mais, cai para 6,8%” (IBGE, 2019 p. 79; 87).

Assim, ao fazermos essa curta retrospectiva dentro do recorte temporal escolhido, podemos destacar, de forma sucinta, que a década de 1980 foi marcada por uma revolução conceitual no campo da alfabetização, alavancada pela teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) ao questionar a eficácia didática e epistemológica dos métodos tradicionais de alfabetização que, até então, davam a tônica das práticas de ensino. Nesse mesmo período, acompanhamos o fenômeno que ficou conhecido como **desmetodização ou desinvenção da alfabetização** (SOARES, 2004; MORTATTI, 2010), já que os antigos métodos, oficialmente, saem de cena, embora permaneçam presentes até hoje, e não se tem uma didática da alfabetização, o que ocasiona em interpretações equivocadas não só da teoria supracitada, como do construtivismo como um todo.

No final da década de 1980, início dos anos 90, a discussão incorporou os graus de alfabetismo que a sociedade moderna exigia e o termo letramento (SOARES, 2013) entrou em pauta. O que a autora denomina de tecnologia da escrita e Morais (2012) de sistema de escrita alfabética, tornou-se condição insuficiente para alcançar as demandas sociais de leitura e escrita. Segundo Soares (2020), já não bastava ser alfabetizado para atuar nas práticas sociais de leitura e escrita, era preciso, também, ser letrado, pois a pessoa passa a ter uma outra condição social e cultural. “Não se trata propriamente de mudar de nível ou classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente” (SOARES, 2020, p. 37).

A partir dos anos 2000, tendo como base toda essa bagagem conceitual e o contínuo fracasso do país em vencer o analfabetismo, programas de formação foram sendo implementados e com eles fundamentos teórico- metodológicos que abarcavam as discussões do campo da alfabetização, formando centenas de milhares de professores por todo o país. Dentre os principais destacamos: o Programa de Formação de Alfabetizadores-PROFA (BRASIL, 2001); Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2003); Pró-Letramento (BRASIL, 2008); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC (BRASIL, 2012). Este último, teve sua última edição em 2018. Considerando o aspecto da descontinuidade das políticas em nosso país, foi um dos mais longos que tinha como princípio a alfabetização na perspectiva do letramento.

De acordo com o site oficial do MEC, o PNAIC formou, entre 2013 e 2016, mais de um milhão de professores, chegando a alcançar até 5.489 municípios brasileiros (BRASIL, 2017). No caso do PROFA, que teve início em 2001, no ano subsequente já estava sendo desenvolvido

em 1.188 municípios de 22 estados, atingindo 75.436 alfabetizadores (BRASIL, 2002). Trata-se de programas que tiveram um amplo alcance formativo e, certamente, vem impactando práticas pedagógicas na alfabetização, conforme atestou o estudo desenvolvido por Vasconcelos (2021).

Esse breve cenário dos programas de formação continuada na área, nas últimas décadas, nos fez questionar como esses mesmos profissionais estão interpretando o documento da BNCC que sinaliza para um rompimento com concepções anteriormente defendidas para se pensar em didáticas de alfabetização.

Por tudo isso, consideramos extremamente necessário conhecer parte recente da história da alfabetização, os índices, os processos e retrocessos ao longo do tempo, seus condicionantes, suas concepções, para compreendermos as nuances, os pressupostos, as justificativas e os argumentos e fatos que a configuram e reconfiguram por políticas públicas como a Base Nacional Comum Curricular. Reconfigurações que impactam, diretamente, a organização escolar, como a escolarização organizada em ciclos de aprendizagem, até a formação dos profissionais.

No caso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, lócus da nossa pesquisa, há, oficialmente, uma articulação entre os ciclos, os pressupostos defendidos no Currículo em Movimento e o entendimento de que, num país tão excludente como o nosso, é preciso oportunizar um ciclo para a alfabetização, assegurando não só a apropriação da base alfabética de escrita, mas, também, uma relativa autonomia na leitura, compreensão e produção textuais. Além disso, acentua Moraes (2012), é nessa fase que se inicia um trabalho com a norma ortográfica, o que implica numa estabilização de algumas relações grafofônicas.

Compreender as forças políticas, sociais e os conhecimentos mobilizados que resultam para o atual momento da alfabetização, em direcionamentos oficiais às práticas cotidianas e seus desdobramentos nos aspectos que buscamos aqui apreender, requereu que ajustássemos essas lentes ainda mais, focando na realidade que pretendemos adentrar. Foi o que fizemos ao tratarmos da transposição didática e suas várias facetas na relação com o saber.

1.3 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: VÁRIAS FACETAS DE UM MESMO SABER

Quando falamos de transposição didática, entendemos que se trata de uma teoria amplamente divulgada, que vem extrapolando o campo da matemática. Tem como um de seus

principais representantes Yves Chevallard em sua obra: A transposição didática: do saber sábio⁷ ao saber ensinado. O próprio autor destaca que o mais notável é o conceito ter se difundido além da área da didática da matemática. Segue afirmando que “para além das modalidades de recepção do conceito, é preciso questionar-se sobre as condições de sua instalação nos discursos e de sua operacionalização na prática” (CHEVALLARD, 1991, p.12). Desse modo, acreditamos que discutir o currículo prescrito e o percurso ancorado em debates e transformações dos saberes é possível por meio da teoria da transposição didática. De acordo com Chevallard (1991, p. 39),

um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, e que sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.

Ao nos reportarmos à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), bem como ao Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) entendemos que são documentos prescritivos de diferentes alcances: nacional e local e que trazem, em seu bojo, orientações quanto aos processos didáticos e pedagógicos da alfabetização. Tais prescrições compartilham quanto aos constructos epistemológicos desse campo? Que impactos podem ser refletidos a partir da dimensão temporal, visto que a BNCC preconiza dois anos para a consolidação da alfabetização, enquanto o Currículo em Movimento mantém o desenho já existente de três anos? Eis algumas das questões que nos interessam investigar nessa pesquisa, já elencadas no texto introdutório.

Prosseguindo com o diálogo, é importante destacar o trabalho visível da transposição didática. De acordo com Chevallard (1991, p. 30-31),

é [a noosfera] que vai, a partir de então, proceder à seleção dos elementos do saber acadêmico que, designados assim como saber a ensinar, serão submetidos ao trabalho de transposição; é ela ainda que vai assumir a parte visível deste trabalho, o que se pode chamar de trabalho externo da transposição, em oposição ao trabalho interno, que tem prosseguimento no interior mesmo do sistema de ensino, bem após a introdução oficial dos novos elementos no saber ensinado.

Conforme apreendemos há, também, a dimensão invisível da transposição didática, considerando as singularidades do saber ensinado. Nesse terreno, não há o controle padronizado

⁷ Utilizaremos a tradução mais literal para **savoir savant**, posto que na versão da sua obra para a língua espanhola, o tradutor informa que o autor solicitou que fosse essa a palavra (CHEVALLARD, 1991, p. 11). Atentamos, entretanto, acerca das conotações que a palavra **sábio** assume nessas outras línguas, possivelmente distintas daquelas percebidas na língua portuguesa.

do saber, considerando o espaço que as denominadas criações didáticas assumem, ou seja, as múltiplas facetas existentes na tríade: estudante, professor e objeto de conhecimento.

Anhorn (2003), em seu estudo: **Um objeto de ensino chamado história: a disciplina de história nas tramas da didatização** buscou, dentre outros questões, contextualizar, historicamente, e caracterizar a crise do ensino de História que justificava uma intensificação do trabalho da noosfera e que, por sua vez, acarretava o movimento de transposição didática realizado no e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de História, mostrando essa possibilidade de extrapolação do conceito para outras áreas do saber. Segundo a autora,

através do conceito de transposição didática, o saber torna-se uma problemática em torno da qual é passível formular questões sobre, por exemplo, origem, filiação e legitimidade dos saberes escolares. O que implica o reconhecimento de sua inserção em um contexto histórico preciso e a possibilidade de desenvolver sua análise a partir do diálogo com as razões sociológicas, políticas e culturais (ANHORN, 2003, p. 50).

Conforme sublinhamos anteriormente, a autora reitera a dimensão multifacetada do saber na observância de sua origem, filiação, influência sociais, culturais. No caso dessa pesquisa, de cunho documental, nosso interesse é apreender, a partir de dois documentos prescritivos, concepções de alfabetização e letramento. Considerando um país continental como o Brasil, indagamos: estariam alinhados quanto às orientações para esses eixos? Que pontos de aproximação e distanciamento apresentam? Como sujeitos professores, envolvidos nesses dois contextos, tem interpretado e que influências os documentos vêm exercendo em suas práticas pedagógicas? Essas inquietações, pensamos, estão articuladas com o que Anhorn (2003, p. 16) aponta suscitando reflexões a respeito de “qual é o peso e o papel desempenhado por cada uma delas (diferentes instâncias) ou pelos seus respectivos atores no processo de transformação do saber acadêmico em saber escolar no campo curricular da história?”.

É importante salientar o caráter mandatário que a BNCC assume, o que se distancia (e muito) da perspectiva orientadora. Nesse sentido, voltamos a evidenciar a articulação entre a análise documental da BNCC e do Currículo em Movimento, no quesito alfabetização, bem como ouvir professores/as que atuam na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a respeito desses documentos. Nesse sentido, nos alinhamos a Anhorn (2003) quando menciona a origem e prática dos saberes, ou seja, esse diálogo com os sujeitos escolares nos permitirá apreender e analisar aspectos da epistemologia da prática, dos saberes mobilizados na ação (CHARTIER, 2007). Sobre esse assunto, Anhorn (2003, p. 50) salienta: “interpretar a transposição didática não como um mal necessário ou um defeito a ser suplantado, mas, sim,

como um movimento específico do funcionamento didático, cuja dinâmica precisa ser compreendida e explicada”.

Um outro exemplo ilustra a importância da noosfera para a determinação dos conteúdos escolares e, posteriormente, para os conhecimentos que, mobilizados no chão da sala de aula, guardarão aspectos desse saber de referência, porém, entram em cena, a inventividade, os arranjos oriundos das singularidades desse campo empírico. Lembramos aqui, ao nos reportarmos ao campo da alfabetização, as primeiras edições do Programa Nacional do Livro Didático que, em função do que vinha ocupando espaço no cenário da literatura na área, investiu, de forma notória, na área do letramento e secundarizou a alfabetização. Ou seja, os/as autores de livros didáticos investiram, firmemente, em gêneros textuais e diminuíram, de forma expressiva, as atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética, bem como aquelas que envolvem a reflexão fonológica. Entretanto, num movimento dialético, os/as docentes ressuscitaram as antigas cartilhas, portanto, os métodos tradicionais de alfabetização. Sem entrarmos no mérito da questão, o importante, nesse momento, é sublinhar que a prática pedagógica, o *savoir faire* possui vida própria e que isso tem implicações diretas na tessitura da sala de aula.

É interessante sublinhar o que destacam Rodrigues e Sá (2018, p. 589) a esse respeito:

o processo de transposição didática que viabiliza a chegada desses desdobramentos às escolas demanda muitos anos, uma vez que ele não acontece sem que haja mudanças curriculares significativas nos cursos de Letras e investimento em políticas públicas de formação continuada docente.

Remetendo-se, especificamente, a outro segmento da educação básica, as autoras sublinham a desapareção ou não prioridade de determinados objetos de saber e nos chamam a atenção para os vários movimentos que precisam ser acionados até que impacte, diretamente, nas orientações oficiais. Retomando o exemplo que assinalamos no campo da alfabetização, foi preciso um movimento contínuo de reflexão, a fim de recuperar o lugar da alfabetização nos livros didáticos (OLIVEIRA-MENDES; SILVA; SANTOS, 2019).

Chevallard (1991) chama a atenção para a pertinência da vigilância epistemológica, ou seja, para o autor, as criações didáticas desvirtuam a essência do saber, o que pode implicar, diretamente, no resultado da aprendizagem, nesse caso, negativamente. Por isso reitera que, em relação ao docente essa vigilância deve assegurar que o conhecimento ensinado apareça de acordo com o conhecimento *a ser ensinado* ou, então, essa questão nem deve ser colocada. O que Chevallard (1991) chama de ficção de identidade ou conformidade aceitável, assim o

professor não existe, porque o ensino não existe senão ao preço desta ficção. Sobre esse assunto, destaca:

portanto, apontando para um processo que constitui objeto de uma negação tão vital, o conceito de transposição didática é primeiro afirmado como violência exercida contra a integridade do ato docente, cuja identidade se confunde em um interrogatório que o professor não pode responder *a priori*, *senão* recusando-se a ouvi-la (CHEVALLARD, 1991, p. 17).

Essa espécie de paradoxo, que se coloca para o docente, se resolve, precisamente, de acordo com Chevallard (1991, p. 17-18), ao não se dar atenção a tal questão, justamente porque está “ficção da conformidade se instala e perdura, porque o conhecimento a ser ensinado (e o conhecimento sábio do qual ele deriva por designação) é encontrado e esquecido, rapidamente, no decorrer do processo de transposição, como ponto de partida, objeto de referência, fonte de normatividade e fundamento da legitimidade”.

Por outro lado, essa resistência ao conceito, a ruptura com que o docente o encontra, torna visível outra verdade da operação didática: entende-se o sistema didático somente quando seu exterior é levado em conta, pois “é um sistema *aberto*. Sua sobrevivência significa sua *compatibilização* com seu meio. Isso exige que ele responda às demandas que acompanham e justificam o projeto social, cuja atualização deve responder” (CHEVALLARD, 1991, p. 17).

Conforme já sublinhado anteriormente, a transposição didática interna não se permite ser apreendida, já que, se constitui na dimensão invisível. Como o professor opera, também, com essa dimensão, resguarda um lugar de produção singular desse saber. Trata-se de um campo multifacetado, cuja planificação não é previsível por completo nem para o executor. Entramos numa seara de estranhamento, conforme anuncia Chartier (2007), visto que nessa multiplicidade, o docente controla alguns aspectos, porém outros se impõem para ele. É uma batalha travada de sobrevivência no espaço de atuação. Daí nosso interesse em realizar, nesse estudo, a análise documental de prescrições oficiais, ao mesmo tempo que apreendemos as narrativas docentes a respeito do impacto desses em suas práticas pedagógicas no campo da alfabetização.

O próprio Chevallard (2013), ao tratar sobre a transposição didática e a questão do ensino, destaca o papel desse ator - nome pelo qual trata os sujeitos que estão dentro de **sistemas antropológicos**, ou seja, sistemas que envolvem, intrinsecamente, seres humanos, como é o sistema de ensino. Destaca, de certa forma, a importância daqueles que, por profissão, estão no comando de seu avanço, aquelas pessoas intrinsecamente envolvidas na estrutura e funcionamento desses sistemas. De acordo com Chevallard (2013, p. 12, grifo nosso),

[...] não é somente por razões gramaticais que dizemos ensinar algo a alguém, que não se limita a ensinar, mas ensinar alguma coisa. A gramática apenas registra e confirma uma situação social definida em uma base ternária, a da relação didática. Nenhum contrato pode ser celebrado com a sociedade a este respeito a menos que cada um dos três termos envolvidos - **quem ensina o quê? a quem?** – sejam definidos.

Para o autor, a compreensão da relação didática e da articulação com o conhecimento, lançará luz sobre o que torna o ensino e a aprendizagem possíveis pois “a oposição entre o ponto de vista do ator e as construções teóricas dos didáticos não cessa quando entramos na sala de aula. É na sala de aula que melhor podemos descobrir essas condições e restrições que compõem o ecossistema específico em que o professor tem de lidar com o conhecimento” (CHEVALLARD, 2013, p. 14).

Nesse sentido, também Chartier (2016) afirma que se os pesquisadores se interessassem mais pelas reações dos professores, compreenderiam tanto ontem, quanto atualmente, porque suas proposições didáticas são normalmente ignoradas ou rejeitadas por eles. De acordo com a autora, para compreender o papel ativo do corpo docente na evolução da escola, é preciso “descobrir como os que estavam em contato direto com as crianças agiram e reagiram, aceitaram ou rejeitaram as prescrições, adotaram ou recusaram certas inovações” (p.224).

A autora, que é uma das importantes pesquisadoras do campo da alfabetização e da formação docente, já alertava que o próprio trabalho pedagógico, com frequência, está na sombra da história de leis escolares, da extensão da rede de escolas, taxa de frequência ou de alfabetização quando se discute as práticas de leitura e escrita. Segue afirmando que

refletir sobre o trabalho docente era para mim uma maneira de responder ao desânimo ou à desresponsabilização que a sociologia da “reprodução” havia produzido. Para mostrar que os professores tinham um espaço de ação próprio e, portanto, uma responsabilidade profissional, era preciso se interessar pelos recursos que eles tinham mobilizado na sua ação, ao longo da história e no passado recente (CHARTIER, 2016, p. 225).

Mortatti (2010, p. 331), que enfoca, especificamente, a alfabetização no Brasil, tratando dessas relações entre as políticas públicas e os sujeitos privados, também afirma que a face mais visível dos processos de ensino e de aprendizagem iniciais da leitura e escrita, e também suas maiores fragilidades, se manifestam

na relação específica de ensino-aprendizagem que se estabelece entre professor e alunos na sala de aula. É no nível didático-pedagógico que se podem melhor apreender e compreender as concretizações de determinados projetos políticos em disputa, configurados por meio de políticas públicas em determinado momento histórico.

Já Soares (2020), quando trata da questão dos métodos de alfabetização e do impacto que tais conjuntos de procedimentos sistematizados tem sobre o resultado da aprendizagem no

processo inicial de aquisição da língua escrita, esclarece que, esta é uma, dentre as questões da alfabetização, pois, pelo fato de haver inúmeros e complexos fatores que intervêm na prática, são constituídas outras questões que se acrescentam a esta, uma dessas questões é **a ação do alfabetizador**.

Ao fazermos uma analogia ou extrapolarmos essa característica do processo para a questão do currículo, das orientações oficiais, temos, de forma similar, tais fatores interferindo de forma semelhante e, portanto, as intervenções das quais fala a autora também aqui estão implicadas, nesse caso, na **interpretação do alfabetizador** acerca desses referenciais.

Ilustramos melhor essa referência a um tipo de transposição na prática do alfabetizador, em que, segundo Soares (2020), as proposições (decorrentes das teorias como os métodos) **alteram-se** na prática- “afinal, quem alfabetiza não são os métodos, mas o alfabetizador, sendo ele quem é, com o uso específico que faz dos métodos e com tudo que acrescenta a eles, e sendo os alfabetizados aqueles que são, ocorrendo o processo nos contextos em que ocorre” (p. 52).

Em sua mais recente obra, a autora afirma que a multiplicação dos métodos de alfabetização e as divergências entre eles parecem se explicar no fato de que a necessidade de ensinar a ler e escrever precedeu bastante o conhecimento de como se aprende a ler e escrever, uma questão até hoje perceptível. Para a estudiosa, até os dias atuais essa origem marca os métodos de alfabetização que “se caracterizam quase sempre como material didático para ensinar a ler e escrever, não como uma **transposição didática** de fundamentos psicológicos e linguísticos da aprendizagem da modalidade escrita da língua pela criança” (SOARES, 2021, p. 287, grifo nosso).

Essa questão levantada por Soares (2021) evidencia, em certa medida, como esses atores, que estão no centro da questão da transposição didática, podem acionar aspectos que geram novos contornos no chão da sala de aula, conferindo, nesse caso, um saber efetivamente ensinado. Do mesmo modo, os sujeitos aprendentes, com suas singularidades, evidenciam um conhecimento que complexifica, ainda mais, essa cadeia: o saber efetivamente apreendido.

Se a BNCC, como vimos, já compreende o letramento um debate caduco para a alfabetização e direciona o trabalho para o letramento digital ou novos letramentos, será que os docentes percebem e operam de modo diferente? Como será que os alfabetizadores tratam o letramento em suas práticas de alfabetização, considerando aquilo que compreendem a respeito desse campo, bem como suas implicações para as práticas sociais de escrita e de leitura? É fato que essa perspectiva já vinha sendo apregoada por políticas educacionais que precederam a Base.

No concernente ao tempo destinado à consolidação da alfabetização, será que a BNCC se alinha à compreensão que os docentes têm do ciclo e do tempo necessário para que as crianças aprendam como funciona o sistema de escrita alfabética e possam fazer uso da leitura e da escrita de forma proficiente? Essas são as principais tensões que já estão postas a priori na discussão acerca desse documento e reitera, mais uma vez, a discussão trazida por Chevallard (2013) acerca do ponto de vista dos atores do sistema, ou seja, os professores. Segundo o autor,

infelizmente, apesar da nossa vontade de ignorar as reações dos alunos, não obstante, tal forma de resolver o problema já não pode ser mantida em face desses outros atores, os professores, especialmente quando eles são membros da *intelligentsia* do sistema de ensino, ou seja, os membros daquilo que chamo noosfera. Neste último caso, nossas descrições serão confrontadas com os pontos de vista espontaneamente construídos por aqueles que vivem dentro do sistema e que, às vezes, vão sair dele para pensar e falar sobre o que está acontecendo, não raro, pretendendo falar em nome do mesmo (CHEVALLARD, 2012, p. 4).

Entendemos que é preciso ir buscar essa **intelligentsia do sistema de ensino**, ou seja, esses saberes da experiência que os docentes não apenas demonstram como, também, vão defender quando são confrontados com mudanças que, não raro, vão de encontro à percepção da realidade em que atuam.

Com base nesse denso aporte, é que trouxemos, mais adiante, a perspectiva e a compreensão que esse ator, o professor alfabetizador, tem diante desse novo referencial curricular que se colocou, recentemente, como balizador da sua ação docente. Importa, antes disso, descortinar esse texto do saber que se materializa na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), o que será feito nas próximas seções.

1.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: TECENDO FIOS IDEOLÓGICOS, POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Estabeleceu-se uma linguagem padrão, um código de comunicação, um corpus de leituras, uma versão do passado, uma pertinência territorial, um modelo de corporalidade. Por meio dos sistemas educacionais, o Estado Nacional construiu as principais bases de sua autoridade pedagógica (PINKASZ, 2013, p. 21, tradução nossa).⁸

A BNCC trouxe à tona novamente discussões acerca de um currículo nacional, da questão curricular para educação básica desde seu processo de elaboração e revelou as diversas

⁸ Texto original: “[...] como se ha dicho anteriormente y como veremos más adelante, estableció una lengua estándar, un código de comunicación, un corpus de lecturas, una versión del pasado, una pertinência territorial, un modelo de corporalidad. A través de los Sistemas Educativos, el Estado Nacional constuyó las bases principales de su autoridad pedagógica” (PINCASZ, 2013, p. 21).

disputas em torno da educação em vários âmbitos, da política às salas de aula; assim trouxemos esse contexto para a partir dele discutir as proposições específicas para a alfabetização que não se desvinculam definitivamente desses temas estruturais que são corporificados no documento da Base.

1.4.1 O processo de elaboração da BNCC e as disputas em torno do currículo da Alfabetização

De acordo com o Ministério da Educação-MEC, em seu site oficial sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, trata-se de “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” (BRASIL, 2017, p. 07).

A partir da implementação, “redes de ensino e escolas particulares tiveram, diante de si, a tarefa de construir currículos com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo, para o plano da ação e da gestão curricular” (BRASIL, 2017, p. 20). Muitos estados já adequaram seus currículos à Base, inclusive o Distrito Federal, cujo documento e suas pretensas adequações, examinaremos em relação às prescrições para o campo da alfabetização.

Ao determinar que **os currículos sejam construídos com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas**, compreendemos que a BNCC passa, dessa forma, a normatizar, por meio dos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares, o fazer pedagógico dos docentes e as práticas escolares como um todo. Isso se delinea, porque, de acordo com o MEC, a Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica e está “orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 07).

É imprescindível, então, diante desse documento mandatário, antes de pensarmos qual currículo está prescrito para alfabetização, considerarmos esse conceito de currículo na perspectiva de Sacristán (2013) quando responde à pergunta: o que significa currículo? O autor chama a atenção para a potencialidade reguladora, sua não neutralidade, bem como a construção peculiar que é a cultura curricular. Segue realçando que

o pensamento sobre currículo tem que desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a

isso. Também é necessário explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Aqui cabe, mais uma vez, fazer alusão ao que autores, tais como Soares (2013) e Morais (2012) trazem quando abordam os condicionantes sociais, culturais e políticos da alfabetização, e quando avaliam o sentido do que se faz e o porquê se faz e, até mesmo, o porquê não se faz, ao questionarem a naturalização do fracasso da escola em alfabetizar crianças. Morais (2012) enfatiza:

costumamos dizer que vivemos, no Brasil, um verdadeiro *apartheid* educacional, no qual coexistem, sem maiores questionamentos, dois sistemas de ensino: aquele destinado às classes médias e à burguesia e **outro** destinado às camadas populares, no qual se passou a aceitar, como natural, que um altíssimo percentual de crianças chegue ao final do primeiro ano sem ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético (MORAIS, 2012, p. 23, grifo do autor).

Nesse sentido, muitos autores têm questionado: qual projeto educacional a Base propõe? Que concepções de educação, de alfabetização? O que está posto por esse documento em termos educacionais para todo o país? A quais interesses atende? Quais forças estiveram tensionadas na construção dessa proposta normativa e, ainda, quais implicações traz para a organização escolar, práticas de formação e pedagógicas, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental?

É importante assinalarmos que, desde a Constituição de 1988, no artigo 210, há a sinalização para assegurar a todos(as) uma educação igualitária por meio de conteúdos mínimos fixados para o ensino fundamental. Araújo (2018); Biondo (2019) assim como outros autores, que discutem a elaboração da Base, e o próprio documento colocam esta previsão constitucional como a origem da discussão acerca da construção de uma base nacional comum curricular, porque estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum (...)” (BRASIL, 1988). Conforme Gontijo (2015), posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN Lei nº 9.394 de 1996 e o último PNE continuaram enfatizando uma base para a educação nacional. No último PNE⁹, por exemplo, que está em vigência de 2014-2024 a elaboração da BNCC integra quatro das estratégias previstas no documento.

⁹ Em atendimento ao artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que prevê o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação; o Brasil aprovou três PNEs, o primeiro pela lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001) que esteve em vigor de 2001 a 2011, o segundo PNE foi instituído pelo Projeto de Lei Ordinário nº 8035 de 2010 (BRASIL, 2010) correspondente ao decênio 2011-2020 e o PNE que está em vigência aprovado pela Lei 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014) com vigência de 2014 a 2024.

A Base se torna, assim, assunto na sociedade brasileira, desde a sua concepção até sua homologação, quando passou a estar no centro do debate educativo, seja por grupos de professores, escolas, seja por organizações sociais/empresariais interessadas ou pela mídia que noticiou, em diversos momentos, o processo de elaboração e aprovação do documento. Mas, afinal, o que representa essa política pública do estado e quais implicações têm trazido para a educação brasileira e, especificamente, para a alfabetização? Não obstante, a Base teve duas versões até chegar a versão final, prevalecendo, na redação, o que a equipe gestora do documento entendeu como importante. Corrêa e Morgado (2018) questionam as tensões no processo de construção da base e a representatividade da sociedade na proposta, em razão dos grupos envolvidos, segundo os autores, “nesta ordem de ideias, o fortalecimento de um ciclo de políticas vai-se constituindo e ganhando novas vozes, quer através dos grupos privados que articularam e financiaram a construção da BNCC, quer através de palestras, viagens e consultorias com agências internacionais” (p.6).

Dentre essas organizações privadas que se autointitulam não governamentais e apartidárias, podemos encontrar nomes como Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Natura, SM editora. Todas as empresas aqui citadas e muitas outras são apresentadas ou no conselho consultivo ou como mantenedoras no site de mesmo nome do movimento que encabeçam, chamado Todos pela Base. Segundo informam, movimento que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.

É preciso também questionar o que tais empresas querem dizer quando trazem como um de seus princípios nesse movimento a defesa de que a implementação e a revisão da BNCC, conforme previsto em regulamentação, tenham **qualidade técnica e legitimidade, com processos guiados por evidências** e que considerem as perspectivas de estudantes, professores, gestores escolares, secretarias de educação e da sociedade em geral. Será que esta perspectiva de tais agentes educacionais coincidem com a destes institutos privados, que tem por trás grandes empresas?

A respeito da participação de instituições privadas e de organismos multilaterais na elaboração da BNCC e destes agentes externos no planejamento e na elaboração de políticas educacionais, bem como nos currículos, Branco; Branco; Zanatta e Nagashima (2018, p. 122, grifo dos autores) explicam que

estas instituições influenciam na desestatização de serviços públicos, entre eles a educação, e se consolidam como **protagonistas**, das políticas educacionais, visando ao marketing, à responsabilidade social, aos benefícios fiscais e ao preparo de indivíduos para o trabalho, além de soluções para crise de mercado e criações de novas demandas.

Outro questionamento comum é o porquê da elaboração de uma Base nacional comum, visto que já havia uma vasta legislação que normatiza a educação básica, incluindo todas as etapas, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais desde 1998 e, posteriormente, com novas edições (Resolução nº 2 de 7/4/1998; Parecer da Câmara de Educação Básica-CEB nº 4/98 de 29/1/1998 (BRASIL, 1998). Mais recentemente, em 2013, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) foram definidas a partir da constatação de que as várias modificações – como o ensino fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade¹⁰ deixaram as anteriores defasadas.

Ainda em vigor, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) contemplam todas as etapas da educação básica e modalidades de ensino: educação no campo, educação indígena, ensino especial, educação profissional, dentre outras. Afirma, no seu texto de apresentação:

nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem **a base nacional comum**, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2013, p. 06).

Conforme asseveramos anteriormente, já havia, nas Diretrizes Curriculares Nacionais esse foco em alcançar o formato de uma Base Nacional Comum Curricular. Visualizamos, inegavelmente, um campo de disputa corrente na elaboração, feitura desses documentos. Considerando esse palco social, político, surgiu um debate acerca da construção de uma Base, desconsiderando o que se tinha, até então, produzido. Sobre essa pauta, localizamos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 24) que

[...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação.

A despeito da existência das Diretrizes, a concretização da BNCC, hoje homologada e em vigência, se iniciava, de fato, há seis anos, quando se introduzia o movimento para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular- BNCC pelo governo federal e, em

¹⁰ A Lei nº 11.274/2006 ampliou o ensino fundamental de para nove anos e a Emenda Constitucional nº 59/2009 ampliou a faixa etária para obrigatoriedade do ensino gratuito.

setembro de 2015, era apresentada uma primeira versão do documento. Em 2012, discussões relativas à construção já tinham iniciado em outros âmbitos sociais, por exemplo, “quando as primeiras críticas em relação aos procedimentos de construção de documento tão significativo para a educação começaram a ganhar visibilidades por meio das produções acadêmicas” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 8).

Partindo da previsão constitucional em 1988, de outras legislações subsequentes e considerando a recente mobilização social acerca da Base, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura- MEC, de acordo com Micarello e Frade (2016, p. 10),

dava continuidade às ações de elaboração da BNCC no primeiro semestre de 2015, reunindo associações científicas representativas das diferentes áreas do conhecimento, o Conselho Nacional de Secretários de Educação -CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME em torno do objetivo de produzir uma primeira versão do texto da BNCC, a ser submetida a um amplo processo de consulta pública.

Em 2017, aprovava-se a versão relativa apenas às etapas da educação infantil e ensino fundamental; sendo este um dos pontos bastante questionados por estudiosos e instituições que representam docentes e setores da sociedade civil, quando criticaram o retardo na homologação referente à etapa do ensino médio, feita apenas em 2018, um ano depois.

À época, numa dessas críticas, a mestra em educação, professora doutora Mônica Ribeiro da Silva, da UFPA, demonstrou as contradições e os questionamentos apontados pelos especialistas da área em torno dessa questão da separação das etapas na elaboração da Base. Para ela, o fato de estar sendo produzido, em separado, um documento dessa envergadura, desconsiderou-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 instituiu a educação básica como um nível de ensino único que compreende as três etapas: “um único nível de ensino que recebeu, inclusive, a partir de 2010, uma orientação do Conselho Nacional de Educação que este nível compõe um todo **sequencial, orgânico e articulado**” (SILVA, 2017, p. 43, grifo da autora).

Acerca disso, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), também deixam clara a pertinência da unidade entre as etapas da educação básica, assegurando a **organicidade, a sequencialidade e a articulação** do conjunto total da Educação Básica, sua inserção na sociedade e seu papel na construção do Projeto Nacional (BRASIL, 2013, p.15 grifo nosso).

Já com relação ao principal objetivo no tocante à mesma educação básica, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das

Unidades Federativas como, também, as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em todo o Brasil.

Entretanto, muitos estudiosos e especialistas não veem de forma tão simples essa função norteadora dos currículos, e levantam questões que perpassam essas e outras funções que a Base determina, desde o processo de elaboração ou, até antes, por exemplo, essa observação feita por um especialista em educação, discorrendo acerca da lógica utilizada na elaboração de uma base nacional no período em que ainda estava tramitando nas instâncias responsáveis e explicando porque, de acordo com ele, a Base negligencia um debate acerca dos propósitos ou finalidades públicas da escolarização. Silva (2017, p. 30-33) assinala que

ao longo das últimas décadas foram recorrentes as preocupações em torno das definições de conhecimentos, habilidades, valores e, mais recentemente, competências que fossem posicionadas como indispensáveis para a formação dos cidadãos brasileiros. Via de regra, os pesquisadores do campo do currículo olham com cautela para este tipo de iniciativa, visto que facilmente declinam para tentativas de padronização dos processos formativos, de regulação do trabalho docente e de utilitarismo nos critérios de seleção dos conhecimentos.

Esses questionamentos fazem mais sentido, ainda, após a homologação e sua implementação que se deu a partir de 2019, visto que, de fato, dali em diante, começou a normatizar, por meio dos currículos e, posteriormente, dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares, o fazer pedagógico dos docentes e as práticas escolares como um todo.

Há, certamente, nessa determinação e na previsão constitucional, a necessidade de se garantir essa **educação igualitária a todo país**, conforme texto literal da carta magna em seu artigo 210 que explicita 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) ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, em seu artigo 26 que enfatiza:

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Porém, ao mesmo tempo em que os dispositivos legais máximos do país, tanto constitucional quando da legislação educacional previram e determinaram a elaboração de uma Base Nacional Comum, impuseram, explicitamente, determinados aspectos e propriedades ou qualidades inerentes a ela, como o princípio da pluralidade e diversidade, onde se exige que sejam respeitadas as características locais e regionais e valores culturais, artísticos, nacionais e

regionais, explicitando, nesse sentido, as desigualdades que fazem parte do contexto social e educacional do nosso país.

Na prática, quando analisamos e estudamos o cenário de elaboração e homologação do documento, observamos, inclusive, no contexto de uma crise política e social no país no mesmo período, indícios de como grupos políticos e governos tem tentado, por meio do sistema educativo, impor determinados modelos e padrões de sociedade, legitimando-os pelos conteúdos, hierarquia de conhecimentos e outros meios, de forma a impor certa legitimidade e homogeneidade e, diversas vezes, tentando encobrir ou apagar os vestígios das desigualdades sociais.

Dois episódios ocorridos em 2016 e 2017, respectivamente, ilustram bem o contexto da problemática que discutimos aqui, visto que foram os dois Projetos de Lei apresentados: um na Câmara dos Deputados e outro no Senado. Ambos tentavam tirar, das instituições competentes (MEC, CNE etc.) e grupos da sociedade civil ligados à área educacional que vinham construindo o documento, a prerrogativa de apreciar e chancelar a BNCC. O deputado Rogério Marinho, autor do Projeto de Lei nº 4.486 de 2016, argumentava, no texto, com a seguinte justificativa para a mudança:

valorização tão importante para o futuro da nação deve ser amparada num processo democrático pelos poderes executivo, legislativo e comunidade educacional. A sociedade precisa opinar, o Executivo deve elaborar e o Congresso Nacional, representante legitimado pelo voto popular, decidir, em última instancia, a revisão ou a aprovação do documento que poderá mudar a vida escolar de mais de 50 (cinquenta) milhões de estudantes matriculados no ensino básico das redes estaduais, municipais e privadas do Brasil (PL nº 4.486, de 2016).

O mesmo trecho foi citado, um ano depois, pelo senador Ricardo Ferraço no seu próprio Projeto de Lei nº 400 de 2017 com a mesma finalidade do projeto apresentado por seu colega na Câmara. Ambos se encontram arquivados, o de Ferraço no final de dezembro de 2018 e o de Marinho no final de janeiro de 2019. Mas o que importa é que os dois fatos explicitam a disputa pelo campo do currículo e, inclusive, deixam claro como esses grupos reconhecem a importância do currículo como instrumento pelo qual pode se exercer poder, conforme trecho do PL:

não é cabível que as comprovações científicas, que as técnicas que, comprovadamente, funcionam sejam abandonadas em nome de convicções pessoais dos formuladores ou dos partidos que estão no poder. O processo de construção da educação é uma questão de Estado, muito maior do que qualquer convicção política ou ideológica. Os partidos passam, as pessoas passam, mas o legado de uma educação de qualidade é permanente para o País (PL nº 4.486, de 2016).

O que fica evidente é a luta tanto pelo poder de decisão quanto pelo campo curricular, num contexto social e político em que emergiam outras disputas políticas mais amplas, que se iniciaram na campanha presidencial para as eleições de 2014 e culminou com um processo de impeachment presidencial quase dois anos depois; ou, mesmo antes, quando o tema currículo já estava em pauta, até mesmo nas discussões das redes sociais tão significativas hoje em dia para a leitura das conjunturas políticas, econômicas e sociais de um país. A prova disso foi o surgimento do movimento **escola sem partido** que surge nesse contexto retratado anteriormente, pretendendo, por meio de projetos de lei, influenciar em **como** e **o quê** se ensinava nas escolas.

É importante sublinhar que o movimento Escola sem Partido ou apenas Escola sem Partido é um movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib que deixou o movimento em agosto de 2020 em razão do enfraquecimento do apoio a causa do movimento, segundo ele próprio explica em vídeo de despedida no site oficial numa entrevista que concedeu a uma rádio. Ele e os defensores do movimento afirmam conforme se apresentam no mesmo site oficial que o Escola sem Partido “é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Ganhou notoriedade em 2015 desde que projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional.

Apesar dos projetos de lei não terem sido aprovados, esse movimento ainda hoje se articula trazendo questões em diferentes espaços e momentos sendo, novamente, um fator que evidencia a disputa no campo curricular e, nesse sentido, no campo ideológico; sobre as concepções de educação que estão presentes nesses instrumentos que orientam a ação educativa nos diversos espaços formais de escolarização.

Não são gratuitos os argumentos utilizados nos textos dos referidos projetos para justificar o deslocamento da BNCC de uma instância civil a outras legais, visto que carregam termos tais como: **democracia, representação, participação, neutralidade, ciência** para que a sociedade aceite, consensualmente, essas e outras interferências sem que haja a necessidade do uso explícito da coerção.

Há a tentativa de se construir um consenso social por meio dessa mistificação ideológica para estabelecer um processo neutro de gestão pública (SCHLESENER, 2016) como se não tivessem intenções outras, interesses antagônicos por trás das disputas até aqui evidenciadas em

torno de um projeto educativo representado pela BNCC. Esses movimentos revelam que a educação se articula com a política e, “para as classes subalternas, a tarefa pedagógica assume importância se consistir em desmistificar a linguagem, a política e todas as demais relações a partir da demonstração cotidiana da dimensão histórica da vida, da sociedade e do conhecimento” (SCHLESENER, 2016, p. 21).

Entendendo a educação como uma política pública social e o quanto é importante discuti-la justamente porque ela afeta diretamente o cotidiano das pessoas e a vida social (DIAS; MATOS, 2012) tornam-se pertinentes estes questionamentos acerca da neutralidade da Base enquanto política pública de educação, e as dúvidas acerca da sua representatividade e legitimação; só desvelando os processos que ocorreram na elaboração do documento trazendo à tona essas arenas em que são revelados atores, interesses que fazem parte destes embates é que se pode desmistificar tais elementos.

Faz sentido, portanto, que parte da sociedade, ainda hoje, questione como esse documento normativo, que passou a ser campo de disputa, poderá garantir a igualdade anunciada, de conteúdos curriculares e, também, de acesso, permanência e qualidade da educação básica, principalmente com referência à alfabetização, foco dessa pesquisa; e como o estado se posiciona, por meio da Base, assumindo e determinando parâmetros, práticas e conceitos que serão considerados para legitimar essa equidade, por meio dessa política pública voltada para a educação nacional.

Conforme sublinhamos, após situarmos a BNCC no âmbito das políticas públicas nacionais de educação, onde os embates e correlações de força, avanços e retrocessos culminaram, de certa forma, em um currículo que hoje normatiza a educação nacional, agora podemos analisar seu teor e pensarmos em limites e possibilidades, considerando seu próprio percurso de construção como exemplo dessas contradições, em que parte da sociedade questiona o que já está posto no documento oficial. Interessa-nos situar as contribuições, limites postos pelo documento no concernente ao campo da alfabetização, foco desse estudo.

Um conceito recorrente nesse e noutros documentos é o de qualidade social na educação. Conforme sublinhamos, as Diretrizes Curriculares Nacionais “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 04). Nesse contexto, a educação escolar está

comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e, especialmente, empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade. Será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as

desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/ série (BRASIL, 2013, p. 109).

Interessante assinalar, em relação à BNCC, a negação do teor mandatário, sob o argumento de que se trata, segundo o Ministério da Educação, de uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados e dos municípios. Mais adiante, é revelado, que a BNCC é 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 (BRASIL, 2018). Acentuamos essa premissa recorrendo a Cury, Reis e Zainardi (2018), quando realçam a inegável natureza curricular pelo nível de detalhamento que visibiliza ao longo do documento, firmando o compromisso com o estabelecimento de um currículo nacional.

Nesse ponto, está posto o caráter controlador da BNCC, quando define as aprendizagens essenciais que devem concorrer para assegurar, aos estudantes, o desenvolvimento de dez competências gerais (BRASIL, 2018), ainda que não clarifique o que seriam essas aprendizagens essenciais. O documento seleciona, organiza e sequencia conteúdos, inclusive, elencando-os em sequências alfa numéricas. De acordo com Freitas (2018), essa organização intenciona cobrar, via avaliações censitárias de larga escala, controlando, em nível máximo, o que se ensina em cada estado, município e unidade escolar.

Para o autor, por exemplo, a BNCC não terá a função de orientar a educação nacional, como seria de se esperar mas, sim, de padronizar competências, habilidades e conteúdos, determinando o que as escolas devem ensinar e quando. Freitas (2018) segue afirmando que o fato de a BNCC atrelar o ensino a avaliações censitárias, obriga os estados a aplicá-la e, assim, na prática, um estado não pode criar, de fato, seu próprio currículo, pois seus alunos serão testados segundo avaliações nacionais feitas a partir da Base e não de um eventual currículo estadual. Inevitavelmente, sublinha o autor, “estudantes que frequentam escolas em realidades específicas, como os povos do campo que estudam nas Escolas do Campo, serão duramente afetados pela padronização de processos” (FREITAS, 2018. p. 01).

De fato, segundo o Relatório da 1ª Etapa da Pesquisa de Avaliação e Monitoramento da Implementação da BNCC¹¹, publicado em agosto de 2021, a partir das entrevistas com

¹¹ A Pesquisa de Avaliação e Monitoramento da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de iniciativa do Governo Federal está sendo realizada por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da

dirigentes estaduais. Ao responderem sobre as avaliações interna e externa quanto à mobilização das redes e escolas na implementação da BNCC, os dirigentes relataram que houve a mobilização no processo de discussão promovido para que os estados realizassem a adaptação das matrizes de referências, seus descritores e itens, de modo a contemplar as mudanças propostas pela Base. O relatório ainda aponta:

Em algumas redes, houve a ampliação das aplicações das avaliações externas. Nelas, a política deixou de ter apenas uma aplicação anual, ao final do ano letivo, e passou a ser realizada de forma processual, com novas aplicações. O uso de avaliações diagnósticas da aprendizagem a partir da BNCC para nortear o trabalho desenvolvido nas redes foi também uma mudança relatada por uma parte significativa deles (BRASIL, 2021, p. 09).

O trecho parece não deixar dúvidas quanto às previsões e críticas feitas por Freitas (2018) em relação à ampliação do controle e à padronização dos processos, que parecem se revelar, claramente, nessa intensificação das avaliações sobre as escolas e as redes a partir da BNCC.

Não obstante, o próprio documento explicita seu caráter normativo e não apenas orientador. Para Dias e Matos (2012), esse é um dado importante a ser considerado sobre as políticas públicas, ou seja, o fato de terem um aspecto coercitivo oficializando o que os cidadãos aceitam como legítimo, inclusive podendo culminar em penalização no caso dos que não fizerem conforme o prescrito.

As críticas feitas à BNCC também se referem às concepções e bases teóricas em que ela se ancora ou conceitos que foram retirados, especialmente os que se referem aos conteúdos sociais, mostrando que as opções feitas não são neutras e representam um modelo de sociedade, de homem, de educação e de alfabetização que se quer ser instituir nesse currículo. Essa preocupação não é inócua, ainda mais quando o documento não traz de forma explícita as referências, não lista ou cita os autores em que se ancora.

Sobre essas intencionalidades explícitas e implícitas que, de certa forma, traduzem o que o estado quer impor como projeto educativo para a sociedade, é fundamental entender que **“os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o**

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Os dados do relatório dizem respeito à primeira etapa realizada no primeiro semestre de 2021 com 2001 escolas pertencentes a 250 municípios. Foram escolhidas (escolas) nos 27 estados. Os dados destacam os resultados relativos às entrevistas com os dirigentes educacionais e dos questionários aplicados aos profissionais das secretarias estaduais e municipais, técnicos das instâncias regionais, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes, com a ressalva de que os estudantes ainda não foram alcançados. A previsão é que sejam na volta ao ensino presencial. O levantamento de documentação junto às secretarias também está em curso (BRASIL, 2021).

sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar” (SACRISTÁN, 2000, p. 17, grifo nosso).

Ao pensarmos o currículo como esse campo de forças políticas e sociais que se concretizam a partir de opções históricas dentro da trama social, é razoável supor a busca dessa conformidade por parte do estado, por meio de um viés educativo e, nessa perspectiva, a BNCC seria um instrumento para tal. Porém, compreendemos que esse consenso só é real, concreto, no âmbito prescritivo, não no cenário real, considerando a dimensão multifacetada, inventiva, singular do cotidiano escolar (CERTEAU, 1994).

É nesse sentido que a BNCC, aparentemente, omite ou mostra apenas de modo inconsistente suas intencionalidades reais, sem responder, claramente, às questões: em quais concepções de homem, de educação e de aprendizagem se referencia? Por que não se encontram, no documento, pressupostos teóricos que coadunam com ideais e referenciais críticos de emancipação humana, mas, por outro lado, elementos textuais que fazem parte de um ideário onde a lógica liberal, tecnocrata e mercadológica ganham centralidade?

Veiga e Silva (2018, p. 56) corroboram com essa crítica ao afirmarem que a BNCC tem uma “proposta tecnicista fundamentada numa racionalidade técnica e esvaziada de conteúdo político, com forte tendência meritocrática e empresarial”.

Nesse sentido, a BNCC, segundo as autoras, vai ao encontro de um currículo que não favorece a transformação das realidades individuais e coletivas e foi elaborada numa lógica empresarial de educação, pois, ao estruturar o conhecimento em habilidades e competências, as quais os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, se orienta numa concepção predominante nas políticas curriculares da década de 1990, cuja intenção era padronizar o ensino (VEIGA; SILVA, 2018).

O Ministério da Educação, no entanto, aponta que a BNCC desempenha papel fundamental, pois “explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p. 15).

Percebemos que, nessa concepção do documento, não está presente a discussão sobre as desigualdades estruturais da sociedade sob as quais se assentam aquelas vinculadas ao contexto educacional, o que demonstra uma visão de escolarização que pressupõe que a garantia de qualidade se dará com a definição de conteúdos idênticos para as escolas, o que possibilitaria, por si só, a igualdade de oportunidade entre os educandos.

Entendemos que os objetos de saber/conteúdos são importantes nessa pauta, entretanto, esse teor mandatário engessa o currículo, com fins a padronizar a prática didático-pedagógica. De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 57), “a definição do que é comum, bem como de um projeto de nação, tornaram-se cada vez mais complexos diante de uma sociedade que se enxerga cada vez mais plural”. Nesse caso, a BNCC desconsidera essa complexidade e parece abrir caminho para um sistema estruturado, coercitivo. É importante sublinhar, conforme trouxemos em nossas reflexões a respeito da teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 1991), que não somos contrários às prescrições, mas entendemos, assim como sinaliza a teoria, que há singularidades e transformações pelas quais o saber de referência passa. Portanto, no chão da escola, cremos, há espaço para a inventividade, a criatividade que define esse contexto.

De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018), a ideia de Base Nacional que se extrai da LDBEN nº 9.394/96, e da Constituição Federal (BRASIL, 1988), é pela definição de referências curriculares comprometidas com a pluralidade de ideias, diversidade e construção de uma sociedade justa, livre e plural que busca a erradicação das desigualdades.

Ainda de acordo com esses autores, ao selecionar e determinar conteúdos baseados no conceito de competências e habilidades, a BNCC vai em direção à outra compreensão do que seriam os conteúdos básicos, abraçando prescrições fixistas e descritores de conteúdos e, assim, assumindo uma contradição entre a pluralidade de ideias e um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Esse esvaziamento do fator humano e político no texto da Base, no qual o homem, em sua integralidade, não encontra uma centralidade nas concepções do documento orientador da educação nacional, denota, conforme analisamos até então, seu caráter padronizador e controlador, que não coaduna com aquele padrão de qualidade social defendido anteriormente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais poderíamos chamar de primeira Base Nacional Curricular. Sobre esse tema, o documento aponta:

outro conceito de qualidade passa, entretanto, a ser gestado por movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais, de profissionais e por grupos políticos: o da qualidade social da educação. Ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças (BRASIL, 2013, p. 108-109).

Duas das organizações que também têm feito essas observações, desde o processo de elaboração, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPED e a Associação Brasileira de Currículo/ABdC, ratificam o que vem sendo realçado anteriormente ao afirmarem que

do ponto de vista da formação cidadã, para além do problema criado com a redução e desobrigação do Estado e das escolas com a área das “Ciências Sociais”, fundamentais para uma formação crítica que habilite educandos a melhor intervir na sociedade, a proposta representa um golpe na educação [...] abrindo caminho para práticas de violência e exclusão social, comprometendo, portanto, a promoção da igualdade social (ANPEd/ABDC, 2018, p.02).

Outro aspecto da BNCC que evidencia esse viés mercadológico em detrimento da formação numa perspectiva da integralidade do educando, na visão de algumas entidades e autores, é o fato de ter havido uma fragmentação na elaboração da Base do ensino médio em relação ao ensino fundamental, ou seja, os documentos foram elaborados e homologados em tempos distintos, indicando uma fragmentação da perspectiva formativa integral e multidimensional do sujeito.

Veiga e Silva (2018) também denunciam que a Base não reconhece as condições precárias de trabalho dos professores, nem a necessidade de investimentos voltados ao desenvolvimento de seu ofício. Também, segundo elas, o documento é fruto das práticas reformistas que partem de esferas centrais. Prova disso é que o Ministério da Educação traz, como ação fundamental para implementar a Base, a tarefa de responsabilidade direta da União quanto à revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC (BRASIL, 2018).

Isso estava sendo realizado, com a aprovação, em 2019, pelo Conselho Nacional de Educação/CNE, do parecer e da resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, que foi chamada de BNCC da Formação de Professores. O documento sofreu fortes críticas pelos docentes e especialistas da área, pelos mesmos motivos pelos quais vinham questionando a BNCC, ou seja, a tentativa de padronização, o teor tecnocrata e desumanizador na formação do professor. Silva (2018) pontua como se caracteriza a atual proposta para a formação de professores:

a justificativa da necessidade de formação pela qualidade da escola, no atendimento à juventude, na natureza da relação teoria e prática, e pelo processo de valorização docente, não se evidencia nos programas propostos pela política de formação de professores, pois, nestes programas, não foram estabelecidos padrões consistentes de preparação docente ou uma proposta de subsistema nacional de formação de professores que comporia um conjunto de ações articuladas para pensar a formação inicial e continuada de professores, baseada em um conjunto de princípios comuns (SILVA, 2018, p. 309).

Por tudo isso, entendemos que parece inexistir espaço, nesse documento, tanto para a formação humana integral, dada a rigidez e inflexibilidade dos conteúdos normatizados, quanto para a ação docente, também, de certa forma, engessada pelo alto teor prescritivo e controlador

do que se ensina e do que se aprende. Compreendemos, também, como um desdobramento preocupante, a questão da elaboração de mecanismos para controlar o trabalho do professor, **fiscalizar**, o que pode culminar num entrave para a autonomia docente no processo de ensinagem.

Percebemos, a partir dessas análises e dos argumentos trazidos pelos diversos autores, que a BNCC, ao ser parâmetro para todas as escolas, inclusive as públicas, espaços onde se formam os filhos da classe trabalhadora, teve seu texto disputado por classes antagônicas, onde prevaleceu uma concepção de educação que parece não primar pela emancipação desses sujeitos, mas a manutenção desses grupos em determinados extratos sociais, que coadunam com os interesses dos setores produtivos e de mercado. Acrescentamos, sobre esse tema, que não somos contrários à premissa de assegurar, de forma equitativa, as aprendizagens ao longo da escolarização básica e, para isso, pensar na progressão dos saberes, das atividades, mas o mosaico de constituição do documento e de pretensões expressas em seus conteúdos explícito e implícito, indica incidir sobre um engessamento que prima por um produto homogêneo, o que pode culminar com uma estratificação maior e, com isso, ampliar o apartheid educacional em nosso país, dadas as condições heterogêneas de que dispomos.

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional para uma sociedade em um determinado momento e, nesse sentido, nesse projeto institucional em que a Base se assenta, “são expressas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos etc. Esse projeto idealizado não costuma coincidir com a realidade que nos é dada” (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

Esse documento que, nitidamente, intenta reformar os currículos, indica priorizar o ensino voltado para a formação de profissionais adequados às exigências do mercado em detrimento da formação social do cidadão. Para Branco (2018), essas reformas são diretamente ligadas “a mecanismos de legitimação dos processos produtivos contemporâneos e interesses mercadológicos, de modo que a reforma busca, em primeiro lugar, a oferta de mão de obra, o desenvolvimento econômico, tecnológico, a modernização e os interesses do capital (p.13)”. Essa sinalização de Branco (2018), nos coloca em constante vigilância quanto à concepção de educação, defendida pelo estado e materializada no currículo (saber a ensinar). Destarte se os sistemas educativos, os programas curriculares, têm certos interesses concretos e eles se refletem no currículo, a BNCC, logicamente, intenta impor um modelo educativo.

Todas essas visões acerca da BNCC, certamente implicam nas concepções epistemológicas e metodológicas que foram tecidas para o campo da alfabetização, foco de nossa pesquisa. É sobre esse tema que nos deteremos a seguir.

1.4.2 A Base Nacional Comum Curricular e a Alfabetização

Alcançamos, no estágio da sistematização a respeito da BNCC, o campo da alfabetização, foco de nossa pesquisa. Quais os pressupostos teórico-metodológicos, defendidos pelo documento, para o ensino da leitura e da escrita, nessa etapa da escolarização básica? Desde já antecipamos que o documento delimita os dois primeiros anos do ensino fundamental para a consolidação da alfabetização, aspecto que se distancia do que vinha sendo preconizado por proposições oficiais, a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013). Em nosso país, não podemos, ainda, afirmar que vivenciamos uma universalização da educação infantil, de modo que ainda é comum crianças adentrarem no chão da escola, pela primeira vez, aos seis anos de idade. Embora estejam inseridas num ambiente, numa cultura letrada, o que já lhe assegura interações com a leitura e a escrita, concordamos com Moraes (2012) quando realça que a escola é, de fato, o espaço que didatiza o ensino, ajustando-o às singularidades de aprendizagem. Sublinhamos, portanto, que esse aspecto temporal traz evidentes implicações nas formas de conceber, epistemológica e didaticamente, o objeto de conhecimento escrita, por parte do documento.

Daqui por diante, destacamos alguns trechos da BNCC que acenam para mudanças substanciais no campo da alfabetização. Em relação à especificidade dessa área, localizamos: “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 [...]**”, “dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de **transcodificação linguística**” (BRASIL, 2017, p. 89-90 grifos nossos).

No parágrafo seguinte o documento apresenta o conceito de alfabetização:

assim, alfabetizar é trabalhar com a **apropriação pelo aluno da ortografia** do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o **funcionamento fonológico da língua** pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as **relações fono-ortográficas**, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito (BRASIL, 2017, p. 90 grifo nosso).

Conforme destacamos em seções anteriores, Morais (2012; 2005) clarifica que o conceito de alfabetização vem mudando ao longo da história. Na contemporaneidade, um sujeito é considerado alfabetizado se domina a base alfabética de escrita, lê, compreende e produz textos de curta extensão, porém de circulação social, ou seja, textos legítimos. O autor evidencia, ainda, as limitações didáticas e epistemológicas dos termos código, codificar e decodificar, subtraindo toda a riqueza que envolve esse complexo e árduo processo de apropriação da escrita, amplamente debatido pela teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Cabe salientar que a definição de alfabetização, explicitada no documento, ignora, também, a progressão dos objetos de saber no que se refere ao percurso vivido pelo aprendiz. Ou seja, de início, ele se apropria do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012; SOARES, 2020) e, após, da norma ortográfica, visto que, conforme acentua Morais (2007), o primeiro objeto é inestável, porque se ancora na oralidade e o segundo possui uma estabilidade na escrita, ainda que convencionalizada.

Os autores supracitados convergem quanto ao papel exercido pela consciência fonológica no processo de alfabetização, entretanto, tal como posto na BNCC, o que apreendemos é uma ênfase exacerbada no fonema, o que nos leva a inferir que a constelação de habilidades fonológicas assinalada por Soares (2020), foi ignorada. Chama-nos a atenção essa alternativa, visto que remonta o método fônico tão presente no século XIX (MORTATTI, 2010) e que vem, juntamente com os demais (sintéticos e analíticos), compondo o fazer docente em alguns cenários educacionais brasileiros. Vários estudos já comprovaram a ineficácia desses métodos que, segundo Morais (2012), possuem uma base empirista associacionista, bem como ignoram o aprendiz como sujeito cognoscente do processo.

Mas adiante, novamente, o documento explicita uma concepção de alfabetização como **“o processo básico de construção do conhecimento das relações fonografêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, [...] complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de Ortografização”** (BRASIL, 2017, p. 91). Nesse trecho, chama-nos a atenção a expressão fonografia, sinalizando o ponto de partida para o fonema. Apesar da sutileza, vimos acompanhando, no Brasil, os impactos didático-pedagógicos que o apagão na área de alfabetização gerou com a supremacia do letramento. Portanto, é preciso resguardar uma vigilância epistemológica e didática do uso desses termos que não são, em nenhum documento, aleatórios.

Continuando, o documento destaca três articulações importantes do processo de alfabetização nessa perspectiva: a) as relações entre a variedade da língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) **os tipos de relações fonó-ortográficas** do português do Brasil; c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (**perspectiva fonológica**), explica as três relações com ênfase na segunda e conclui “**em resumo**, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/como sendo **capacidades de (de)codificação**” (BRASIL, 2017 p. 92-93) e lista algumas dessas habilidades para, em seguida, iniciar a relação de objetos de conhecimento e habilidades previstas para o 1º e 2º anos do componente curricular: língua portuguesa.

Fica claro, se analisarmos os conceitos trazidos no documento e a escolha dos termos utilizados para tal, uma concepção de alfabetização diversa daquela da qual tratamos anteriormente, e um alinhamento com o que preconiza a Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019) por ocasião da ênfase na **instrução fônica** ou *phonisc instruction*, cujas discussões prevalecem na literatura de pesquisa na língua inglesa (largamente tomada como referência no caderno da PNA).

Sobre essa discussão, Emília Ferreiro (2013), ao tratar do desenvolvimento da escrita e da consciência fonológica, afirma que, desde o início, o foco sobre a relevância de *phonics instruction* esteve nas intervenções docentes ou métodos de ensino. A autora continua declarando que “um insistente debate centrado nos métodos de ensino parece refletir as velhas ideias empiristas sobre a natureza do processo de aprendizagem” (p. 214).

Embora reconheça a importância do trabalho com a consciência fonológica, Ferreiro (2013) é categórica quanto à ineficácia dos métodos e práticas centradas na instrução fônica, no método fônico. Segundo a autora,

a noção de consciência fonológica ajudou a levar em consideração aspectos da leitura inicial relacionados com a linguagem, mas enfatizou um único aspecto dela: o componente fonológico. No entanto, qualquer escrita historicamente desenvolvida [...] constitui uma mistura de considerações fonológicas, morfológicas, semânticas, derivacionais, que alguns consideram “acidentes históricos”. O caráter misto de todas as escritas alfabéticas existentes nos impede de colocar o componente fonológico como o componente linguístico preponderante (FERREIRO, 2013, p. 215-216).

Depois dessa constatação, antecedida, claro, pela análise de dados das pesquisas realizadas com crianças em fase de alfabetização realizada por Ferreiro e por outros, nos chama bastante atenção que em todo o documento da BNCC, tais aspectos da escrita não sejam considerados, principalmente aqueles referentes à dimensão histórica desse objeto cultural.

Nesse mesmo sentido, Magda Soares, uma das mais renomadas referências em alfabetização no país, trata, em diversos momentos, sobre essa busca de um método específico para alfabetizar que, em décadas atrás, já foi uma questão central e atualmente já não é.

Em seu livro **Alfabetização e Letramento**, Soares (2013) esclarece como a teoria da psicogênese da escrita, ou a concepção psicogenética, deslocou o eixo de compreensão e interpretação do processo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever e questionou a excessiva importância atribuídas aos métodos de alfabetização tradicionais. De acordo com a autora,

a concepção psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita, em aspectos fundamentais: a criança, de aprendiz dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziram à aquisição da escrita - concepção básica dos métodos tradicionais de alfabetização - passa a sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento (SOARES, 2013, p. 89).

Ao discutir essa questão, a autora afirma que a essa concepção psicogenética que surge com intensidade no contexto educacional brasileiro na década de 1980, a partir na difusão da obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, vem refutar uma concepção associacionista do processo de aquisição da escrita que, até então, dominava como referencial teórico de análise da alfabetização, que considerava “o método fator determinante da aprendizagem, já que seria, por intermédio da exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas, que a criança aprenderia a ler e escrever” (SOARES, 2013, p. 89).

É justamente nesse ponto que se dá o retrocesso, ao abrir caminho, ou institucionalizar a volta a um específico e único método, que compreende que aprendizagem da escrita e da leitura se daria nesses moldes, colocando, no centro do processo, o treino de habilidades, sejam elas ao nível da silabação, ou do treino fonêmico, ou qualquer outro; e ao desconsiderar essas novas compreensões sobre o processo e o papel ativo do alfabetizando. É nesse contexto que podemos voltar a discutir, novamente, os métodos aos invés de **compreender como a criança aprende**.

De acordo com Ferreiro (1999), a perspectiva evolutiva adotada pela teoria da psicogênese pressupõe que, para dominar o sistema de escrita alfabética, a criança precisa responder duas questões principais de natureza conceitual: “o primeiro problema a resolver é, então, compreender o que é que a escrita substitui, qual é o significado que lhe é atribuído. Quer dizer, o que é que a escrita representa e qual é a estrutura desse modo de representação” (p. 274).

Fica claro que não podemos reduzir, portanto, o sistema de escrita alfabética a um mero código, onde basta que a criança se aproprie das letras e dos sons que elas representam para que

consiga ler e escrever. A experiência cotidiana de alfabetizadores mostrou o que Ferreiro (1999, p. 274) conseguiu provar, que

aos 4 anos- para a maioria das crianças- há um primeiro problema já resolvido: a escrita é, não-somente um traço ou marca, mas também um objeto substituto, uma representação de algo externo à escrita como tal. Ser um objeto substituto não-significa que a escrita seja concebida, de imediato, como uma representação da linguagem e, menos ainda, dos aspectos formais da fala (os sons elementares ou fonemas).

Embora os aspectos aqui destacados não estejam, no documento, sinalizando para a superação da produção brasileira no campo da alfabetização, entendemos ser esse um exercício por parte de todos aqueles/as que se inserem nesse campo de disputa, incluindo o docente. O que vimos observando é um apagamento do legado que o campo da pesquisa vem deixando no campo da alfabetização. Portanto, a escolha por termos, tais como: código, literacia não são gratuitos. Passamos, portanto, ainda nessa seção, a explicitar alguns aspectos da Política Nacional de Alfabetização, intencionando uma articulação com a BNCC.

A PNA foi instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 tendo, entre seus objetivos, segundo o MEC, contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental e elevar a taxa de alfabetização da população, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional.¹²

Em agosto de 2019, o MEC lançava o Caderno da PNA onde o secretário de alfabetização: Carlos Nadalim afirma, logo de início, no texto de apresentação do material “[...] A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas [...]” (BRASIL, 2019, p.7). O trecho parece anunciar essa ruptura com tudo que se fez anteriormente no campo da alfabetização no país, e, ainda sugere, que somente agora a alfabetização terá a ciência como fundamento. Uma afronta declarada às políticas de

¹² O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (CASTELL, LUKE & MACLENNAN, 1986). A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. Em alguns casos, o termo **analfabetismo funcional** foi utilizado, também, para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à “sobrevivência” nas sociedades industriais. (RIBEIRO, 1997, p. 145) No Brasil, de acordo com relatório Indicador de Alfabetismo Funcional- INAF de 2018 entre as pessoas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental, mais de dois terços (70%) permanecem na condição de **analfabetismo funcional**.

formação de professores alfabetizadores até então existentes no país, ao legado amplo e sólido da pesquisa na área, aos professores e pesquisadores envolvidos com essa pauta.

O tom da fala dos dirigentes à frente da atual política e o conteúdo do material parecem não deixar dúvidas acerca da declaração que abre a reportagem da edição de março de 2020, da Revista Nova Escola, ao trazer o perfil do atual secretário de alfabetização, para ilustrar como sua presença a frente da nova subpasta representa bem a mudança radical nas políticas destinadas à área:

suas ideias, porém, circulam na internet desde 2013, quando ele criou o blog Como Educar seu Filhos, e agradam aos entusiastas da **Educação domiciliar**, os **combatentes dos pensamentos de Paulo Freire** e os **defensores do método fônico de alfabetização**. Representam, assim, uma ruptura histórica com todo o trabalho que o país vinha desenvolvendo no campo da alfabetização durante as últimas duas décadas (ANNUNCIATO; TRIGUEIROS, 2020, p. 01 grifo nosso).

A cartilha da PNA, além de trazer os princípios e as diretrizes da política, começa evidenciando um panorama do cenário atual, que seria um dos principais motivos para tal ruptura, pois é considerado “consequência de uma realidade educacional que revela a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia” (BRASIL, 2019, p.10).

Além disso, o caderno da PNA, ao trazer os marcos históricos e normativos numa linha do tempo, menciona apenas os dois últimos programas e políticas de alfabetização nacionais: o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa, instituído em 2012 e do qual já falamos anteriormente, e o Programa Mais Alfabetização, criado em 2018 que se diferencia dos outros programas como PNAIC, por ter como foco não a formação dos professores para atuação junto aos alfabetizandos, mas no apoio técnico realizado por meio da seleção de um assistente de alfabetização, a cargo das secretarias de educação, por um período de cinco ou dez horas semanais. O programa foca nos 1º e 2º anos e contou com apoio financeiro para seu custeio. Essa distinção quanto aos programas anteriores, não diminui, do ponto de vista da abrangência, sua importância. Sem a pretensão de nos alongarmos, sublinhamos, além da descontinuidade, superficialidade com que enfocam os programas já existentes, as disparidades epistemológicas e didáticas que são notórias, o aspecto da temporalidade para a consolidação da alfabetização, entre outros aspectos.

O fato é que, curiosamente, a linha do tempo deixou de fora programas importantes na história das políticas públicas de alfabetização, que fazem parte não só da memória docente, mas impactaram (e ainda influenciam) suas práticas. Num esforço por retomar alguns desses programas, chamamos a atenção para o **PROFA** - Programa de formação de professores

alfabetizadores produzido pelo MEC no ano 2000 e posto em prática no início de 2001. Contou com parceria das secretarias e diretorias de ensino até o final de 2002 que, na época, de acordo com o MEC, chegou a formar mais de 75.000 professores alfabetizadores no último ano.

No módulo um do guia do formador, onde há a apresentação do programa são apresentadas os principais objetivos dessa formação, quais eram: demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita, discutir didáticas de da alfabetização e por fim demonstrar que a alfabetização é parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto (BRASIL, 2001). Nos três módulos de formação, a psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBERSKY, 1999) ganhava centralidade, assim como os processos de letramento.

Vivenciamos, ainda, no cenário brasileiro, o **Pró-letramento**, programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Foi realizado pelo MEC com a parceria de Universidades, entre 2005 e 2010. Segundo o MEC, só em 2009 chegou a formar mais de 160.000 professores.

Além desses, outros programas compuseram esse esforço de reduzir as desigualdades quanto à aquisição da leitura e da escrita, porém, o fato de não terem assumido status de políticas de Estado, mas de governo, acentuou o caráter de descontinuidade, o que não vem sendo diferente no cenário atual em que prevalece a tônica de uma política impositiva, desrespeitosa com todo o conhecimento acumulado na área.

É importante retomar a prerrogativa de que esse apagão, da história da alfabetização, inclui desconsiderar que os programas supracitados, assim como outros, vinham contribuindo, progressivamente, para a diminuição dos índices de analfabetismo. As políticas atuais desconsideram, veementemente, o que fora produzido na área de alfabetização, sob o argumento de que o que se vinha construindo, praticando, não está assentado em evidências científicas. No nosso entendimento, trata-se de um nítido retrocesso que implicará, certamente, na formação de nossas crianças. Entretanto, na contramão das políticas, há protagonistas do processo educativo, e aqui situamos o professor que, conforme acentua Certeau (1994), é inventivo, produz táticas de sobrevivência em seu campo de trabalho.

Morais (2012) explicita, em 1981, o analfabetismo entre as crianças de 8 a 9 anos era de 41,5%; em 1990, 31,5 %; 1999, 15,9% e, já no início do século XXI, em 2007, esse

percentual era de 11,5%. Com relação ao dado mais recente, o IBGE, em 2018, declara que a taxa de analfabetismo no país é de 6,8%, entretanto, esse dado é referente ao percentual de pessoas analfabetas de 15 anos ou mais, grupo etário padrão para levantamento deste índice pelo instituto nas últimas décadas.

Apesar de algumas diferenças na idade dos grupos etários, os dados vêm demonstrando, claramente, essa diminuição do analfabetismo ao longo do tempo no país, mas é preciso lembrar que, mesmo havendo uma grande diminuição desses índices, esses números indicam ainda expressivos quantitativos de crianças analfabetas em relação a outros países, inclusive nossos vizinhos da América Latina.

Os atuais índices são parte principal da contextualização da política no documento analisado. O texto enfatiza o fracasso na alfabetização por meio dos resultados obtidos na última Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (BRASIL, 2016). Essa avaliação em larga escala ocorreu em duas edições, visto que nasceu no âmbito da implementação do PNAIC e foi realizada em 2014 e 2016, respectivamente, para os estudantes do 2º ano do ensino fundamental, sendo interrompida em 2018, quando haveria a terceira edição.

Mesmo sem a possibilidade, portanto, de uma análise longitudinal, os números da ANA impressionam quanto à capacidade de nossos estudantes em leitura, escrita e matemática. Vejamos um desenho desse cenário:

Segundo os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. [...] Em escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes (1, 2 ou 3¹³). Quanto à escrita de textos, ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto. Observando, ainda, os dados da ANA, 54,46% dos estudantes tiveram desempenho abaixo do adequado em matemática [...] (BRASIL, 2019, p. 10).

Outro dado trazido para a análise no caderno da PNA, são os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for*

¹³ De acordo com a escala de proficiência da ANA 2016, no nível 1, provavelmente, não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes, certamente, não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis. No nível 2, provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes, provavelmente, não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis. No nível 3, provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto (INEP, 2018 p. 41).

International Student Assessment. É um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Na edição do Pisa de 2015, o Brasil ficou em 59º lugar em leitura e em 65º lugar em matemática, num rol de 70 países. A pontuação média dos brasileiros na avaliação de leitura foi de 407 pontos, muito abaixo da média dos países membros da OCDE que foi de 493 pontos. “Em leitura, 51% dos estudantes brasileiros ficaram abaixo do nível 2 em leitura”, que seria o patamar mínimo necessário, segundo a OCDE, para o pleno exercício da cidadania. “Em matemática, 70,3% situaram-se abaixo do nível 2”, sendo a pontuação média de 377 pontos, ao passo que a média dos estudantes dos países membros da OCDE foi de 490 pontos (BRASIL, 2019, p. 11).

Embora não seja nosso foco nesse estudo, sabemos que essa pauta, ainda que periférica, no nosso caso, se relaciona com os argumentos do documento ora analisado: a Política Nacional de Alfabetização, cujo intuito é argumentar e propor encaminhamentos para superar os índices de fracasso escolar em nosso país. Entendemos que esse debate excede as linhas desse texto, mas antecipamos que a avaliação em larga escala, embora tenha sua importância, não reflete a realidade das práticas educativas. Sublinhamos, ainda, que, por vezes, numa engrenagem nitidamente perversa, essas avaliações situam os países em desenvolvimento numa escala de fracasso declarado.

Acrescentamos, também, o discurso contrário ao que se vem produzindo na área de alfabetização e letramento, numa disputa ferrenha e assimétrica, na tentativa de legitimar o método fônico de alfabetização, em detrimento da perspectiva de alfabetizar letrando. Declaramos, enfaticamente, que esse cenário desenhado é fruto das políticas descontínuas que o país vêm adotando, o que causa, certamente, instabilidade e inconsistência de processo e de resultado na aquisição de leitura e da escrita por parte de nossas crianças, contribuindo, para o contingente ainda existente de jovens, adultos e idosos não escolarizados.

Sobre esse assunto, realçamos esse argumento da PNA em declarar a ineficácia das produções e experiência precedentes e na defesa, portanto, de um método que supere essa realidade. Segundo o documento,

aprender as relações grafonômicas do código alfabético da língua portuguesa não significa esgotar totalmente o processo de aprendizagem de leitura e escrita, que inclui ainda a aquisição de fluência oral, a ampliação do vocabulário, as estratégias de compreensão de textos e outras habilidades e conhecimentos que devem ser adquiridos e desenvolvidos ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2019, p. 32).

Todo o documento, de fato, é organizado trazendo uma fundamentação, referências e estudos que culminam, aparentemente, para a tese de que os problemas da alfabetização se concentram, especificamente, na falta de uma instrução fônica sistemática. Com base nisso, o documento enfatiza “os cinco componentes essenciais para a alfabetização, a saber: **a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática**, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos (BRASIL, 2019, p. 33).

Acerca dessa discussão, que aparentemente não é nova, num documento de 2010, de uma série chamada: **Coleção Explorando o Ensino**, no volume 19, que tratava do componente língua portuguesa no ensino fundamental, Roxane Rojo, em artigo intitulado **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** tratava exatamente da mesma questão dos índices das avaliações externas versus a realidade educativa. Em resposta a um outro artigo de um doutor em economia, que propunha exatamente isto:

nos países com ortografias alfabéticas, há duas formas de ensinar a ler e escrever. Em primeiro lugar, há uma concepção fônica (parecida com o velho bê-á-bá), que considera indispensável ensinar de forma explícita a relação entre fonema (som) e grafema (o garrancho que representa uma letra). Em segundo lugar, há uma concepção ideovisual, que entrega textos ao aprendiz e espera que ele formule hipóteses e construa seu saber (CASTRO, 2003, p. 22).

Em resposta, a professora Rojo (2010), doutora em linguística aplicada ao ensino, assim contrapõe o articulista, em nome dos brasileiros alfabetizadores e interessados no campo da alfabetização, alertando, antes, que tais **ensinamentos**, visavam defender, energicamente, o método fônico, inclusive sob o argumento básico de que, se os países ricos o usavam, deveríamos fazer o mesmo:

sabemos que há muitas diferenças entre o método fônico e o método silábico (“o velho bê-á-bá”): embora ambos sejam métodos sintéticos, um se baseia na consciência do fonema e outro, na da sílaba; portanto, dentre os métodos sintéticos, os que vão da parte para o todo, um – o método silábico – cabe melhor a línguas silábicas, como o português do Brasil e as línguas latinas; outro – o método fônico –, cabe melhor a línguas não silábicas, como o inglês e as línguas anglo-saxônicas. Por isso, adotamos mais frequentemente por aqui “o velho bê-á-bá” (ROJO, 2010, p.16-17).

A autora refuta o cronista quando este confunde, em outro momento de sua articulação, sua definição dos métodos analíticos ou globais e chama-os de **ideovisuais**, segundo ela, confundindo escrita alfabética com escrita ideográfica. Em seguida, a autora relembra a multiplicidade de métodos e o quanto é comum serem utilizados de forma combinada em muitas práticas cotidianas de docentes quando alfabetizam numa perspectiva para o letramento. Partem, algumas vezes, dos textos e, em dado momento, destacam deles palavras-chave para trabalhar com outros elementos da língua escrita (ROJO, 2010).

Esse, de certa forma, torna-se, também, um ponto central ao analisarmos o documento da PNA. Não há qualquer menção a essa multiplicidade de práticas e métodos que caracterizam o fazer pedagógico na alfabetização, considerando, nesse sentido, a diversidade de crianças e os distintos modos pelos quais elas aprendem. Nesse sentido, também não se considera os contextos multifacetados em que vivem e, nesse ponto, podemos dizer que se assemelha à BNCC na defesa de uma perspectiva específica para alfabetização, que indica a predileção por um método único.

Quanto aos índices trazidos na PNA para justificar a opção teórico-metodológica, de fato, são irrefutáveis os fracassos que ainda acumulamos diante dos desafios da educação nacional. A questão é colocar esses resultados como algo que justifique a adoção de um método único, como já fazia o mesmo cronista citado ainda há pouco há décadas:

tomemos o Pisa, o teste dos países da OCDE, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (praticamente, o time dos ricos). Esse teste de compreensão de leitura mostrou quem é quem na educação do primeiro time. Nesse grupo, quase todos usam o conceito fônico, incluindo a Finlândia, campeã no Pisa. Ou seja, o fônico (com suas variantes) é a escolha de quem deu certo em educação. [...] Quem ainda usa o conceito ideovisual? O Brasil (CASTRO, 2003, p. 22).

Não se trata de negar ou relativizar os resultados desses testes, mesmo os nacionais, como Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, Prova Brasil, dentre outros que já são aplicados há algum tempo e revelam índices preocupantes para qualquer país que esteja interessado na qualidade da educação de suas crianças e jovens. Mas Rojo (2010) novamente aponta uma questão importante acerca desses modelos de exame que podem, muitas vezes, levar a uma confusão de qual seja e onde está o principal problema. Segundo a autora,

ora, o que o economista se esquece é de que o Pisa não é um teste de (an)alfabetismo, mas de leitura, e que é nisso que os resultados educacionais brasileiros são falhos: ler e compreender/interpretar crítica e competentemente textos mais complexos, inclusive multimodais. [...] Logo, não bastaria alfabetizar pelo método fônico (ou por qualquer outro), para alcançar melhores resultados em exames centrados em leitura, como o Pisa, o Enem ou a Prova Brasil. Na verdade, o problema está na distinção entre alfabetizar e letrar. Por isso iniciei este texto retomando esta já velha polêmica [...], que é a de como -alfabetizar letrando (ROJO, 2010, p. 17-18).

Depreendemos daí, que há dez anos já tínhamos argumentos suficientes para questionar o que agora novamente está posto em termos de políticas de alfabetização e, novamente, alertamos que é preciso voltar o olhar para nossa história, nossos centros de pesquisa, nossas escolas e salas de aula, e as práticas de sucesso de nossos professores alfabetizadores. Antes de voltarmos a querela dos métodos, é preciso reconhecer os saberes dos docentes e das crianças

que estão aprendendo a ler e a escrever. É preciso conhecer o caminho já trilhado, as escolhas feitas e valorizar, também, o que construímos ao longo dessa trajetória.

Como vimos, tanto a Base Nacional Comum Curricular quanto a Política Nacional de Alfabetização, de certo modo, optaram por um recorte bastante específico quanto às questões didático-epistemológicas do campo da alfabetização, que indicam não só a promoção, mas a opção por um determinado método para alfabetização, indiretamente indicado, mas claramente destacado nos documentos e textos oficiais que não contemplam nem o percurso histórico da alfabetização nacional, nem a multiplicidade de saberes inerentes à área e às práticas já consolidadas.

Ao darem um enfoque central no fonema, deixam de fora aspectos centrais que devem estar presentes quando se trata de alfabetizar, desde as capacidades de compreensão simbólica, das quais tratam Lemle (1990), até as conceituais que as crianças têm de responder em relação ao sistema de escrita alfabética, das quais tratam os autores que estudam a psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 2013; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Tais questões não têm apenas a ver com o sistema de signos em si, mas com o sujeito que está aprendendo.

Ao colocar a centralidade do processo no código e, de certa maneira, apreender a criança como um sujeito passivo nesse processo, a quem caberia, principalmente, memorizar sons e relacioná-los a determinados grafemas, essas políticas educacionais **apagam** tudo aquilo que já foi construído e compreendido acerca da alfabetização e do alfabetizando e negam, assim, a diversidade de saberes já construídos e, conseqüentemente, invalidando-os, também, negam oportunidades outras de métodos, abordagens e práticas que vêm sendo construídas pelos docentes no ensino da leitura e da escrita.

A seguir, conforme anunciado, nos detemos em explicitar contribuições do Currículo em Movimento no quesito alfabetização.

1.5 O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL: DA CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO À CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

Em 2010, há onze anos, o MEC divulgava o relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e médio, que resultou num esforço de investigação que incidiu sobre propostas curriculares elaboradas pelas secretarias de educação, no âmbito estadual e municipal, cujo objetivo era evidenciar as escolhas curriculares de estados e municípios do país. Em outras palavras, visou-se identificar o que vinha sendo conduzido, no

espaço de autonomia dos sistemas educativos, no que se refere às orientações curriculares encaminhadas para as instituições de ensino (BRASIL, 2010).

Embora o Distrito Federal não estivesse dentre as 13 propostas das capitais selecionadas para compor as 34 proposições do ensino fundamental que integraram a amostra analisada para essa etapa de ensino, é possível inferir, a partir do estudo divulgado, que o currículo distrital também apresentava as características observadas pelo MEC.

Tais características tinham como principal referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que também foram, eles próprios, referenciais construídos com base no contexto das reformas dos anos 1990, baseados em documentos, tais como: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem -NEBA que “referiam-se tanto a instrumentos para a aprendizagem, como leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas, quanto a conteúdos básicos de aprendizagem, como conhecimentos, habilidades de raciocínio, valores e atitudes” (BRASIL, 2010, p. 07).

Dessa forma, tanto o Plano Decenal de Educação de 1993, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, e a própria LDBEN/1996, constituíram-se reformas que, de certa forma, contemplavam as perspectivas desses referenciais mencionados: “de eficácia, eficiência, descentralização, autonomia e flexibilidade, resultado das novas condições do sistema produtivo na vigência da globalização, em nítida e declarada interlocução com a reorganização política e econômica do estado, o avanço tecnológico e seus reflexos na arrumação social e na vida das pessoas” (BRASIL, 2010, p. 8).

A partir dessa análise, o MEC conclui que essa conjuntura explica a indicação, nos PCNs, das competências e habilidades obrigatórias na formulação e implementação das propostas curriculares. De acordo com essa proposição:

estava tudo aí, nas ideias e práticas, circulando entre os educadores, cercando o trabalho escolar, cruzando as discussões acadêmicas. As orientações oficiais centrais, especialmente os PCN, sistematizaram, legitimaram e fizeram crescer a discussão. De modo peculiar, recontextualizando todos os discursos, foi se criando uma nova síntese, combinando distintas tradições e discursos pedagógicos e criando um caminho novo, híbrido, **de entender e propor o currículo e formas de sua composição e integração** (BRASIL, 2010, p. 10 grifo nosso).

Assim, passada uma década de elaborações curriculares que se seguiram na esteira dessas políticas educacionais e que se sucederam, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), tais propostas traziam as marcas das orientações

presentes nos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais - PCNs (BRASIL, 1998) para a escola básica:

entre as semelhanças encontradas, as propostas examinadas apresentam e defendem explicitamente uma estrutura disciplinar para o currículo; além disso, atestam avanço numa forma comum de conceber e organizar as disciplinas escolares, em direção afinada com temáticas sociais, orientação já presente em propostas elaboradas em décadas anteriores (BRASIL, 2010, p. 6-7).

Importa, ainda, ressaltar que a influência direta de tais fundamentos nas propostas curriculares não se deu sem resistência, tal qual a discussão suscitada pela implementação da atual Base Nacional Comum Curricular que ordena a reformulação dos currículos locais, de forma normativa. Mesmo não tendo esse caráter obrigatório, os PCNS também foram questionados.

Segundo o MEC, as críticas aos PCNs se deram à entrada de competências e habilidades na esfera curricular tida como invasivas, postiças e estranhas, porque foram percebidas muito atreladas à perspectiva econômica e às novas necessidades do mercado. Esse movimento de críticas, de reações, que se seguiu era, especialmente, do meio acadêmico. Por outro lado, sua “instigante permanência nos documentos e orientações analisados em 2010, obriga compreender essas balizas em outra direção, uma vez que imposições podem ter curta duração. Seu enraizamento sinaliza para uma consistente relação de sentido” (BRASIL, 2010, p. 8).

Para o MEC, mesmo no processo de implementação do PCNs os traços mais duramente criticados foram equilibrados com outra fundamentação, pois pesquisadores e professores atuantes nas universidades do país contribuíram com pareceres mais próprios das disciplinas escolares, além da divulgação aos professores e sua rápida assimilação na produção dos livros didáticos, que foram decisivos à incorporação desse referencial, como elementos de orientação curricular.

Supondo que o currículo do Distrito Federal, aqui analisado, também se situa, temporalmente, nesse período analisado pelo MEC, no documento citado também trouxe, em sua elaboração, os elementos, conflitos e consensos produzidos a partir desse contexto descrito. Esse alinhamento aos movimentos nacionais de normatização de discussão curricular, é mencionado no texto em que apresenta seu processo de elaboração no caderno de Pressupostos Teóricos, onde se lê sobre os motivos de sua elaboração “especialmente para que se alinhe com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e com as demais Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam etapas e modalidades desse nível de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 17).

Nesse âmbito local, quase concomitantemente, pela conquista da sociedade civil organizada e do governo eleito para o período de 2011 a 2014, iniciaram-se, no ano de 2011, os encaminhamentos necessários à elaboração do Plano Distrital de Educação para o período de 2011 a 2020, hoje indicado para o período de 2015 a 2024.

Duas ações foram essenciais para o início desse processo: a Lei de Gestão Democrática nº 4.751/2012: que estabeleceu a realização da Conferência Distrital de Educação, que debateria o projeto do Plano Decenal de Educação do Distrito Federal a ser encaminhado para apreciação do Poder Legislativo, nos termos do Plano Nacional de Educação. A finalidade foi de definir objetivos, diretrizes e metas para a educação no Distrito Federal, assim como o Fórum Distrital de Educação, ao qual caberia acompanhar e avaliar a implementação do Plano Distrital de Educação (SANTOS, 2018).

Não obstante a toda essa discussão nacional e local no plano educativo, a subsecretária da Educação Básica à época da elaboração do Currículo em Movimento, afirmou, em entrevista concedida a Santos (2018), em sua pesquisa sobre esse processo, que a iniciativa de construção do currículo surgiu do próprio grupo que assumia a gestão do governo do Distrito Federal, onde afirmava:

na verdade, a decisão de fazer o currículo que emergisse, que fosse construído a partir dessa discussão coletiva, ela surge do compromisso daquele grupo que assumia a gestão naquele momento. [...] Aí eu posso te dizer o seguinte, que nós tivemos carta branca para poder [...] nunca governador, deputado, Ministério da Educação, ninguém nunca falou que tipo de currículo a gente deveria fazer. Nós tivemos autonomia. (Subsecretária de Educação Básica, Edileuza Fernandes, entrevista concedida à SANTOS, 2018, p. 75-78).

Ainda acerca da elaboração do currículo e do emblemático nome **Currículo em Movimento**, até agora fortemente presente na fala dos profissionais da educação em diversas instâncias de formação ou, mesmo, em momentos de formação no lócus da escola, a então subsecretária explica como surgiu:

[...] e a ideia dessa denominação Currículo em Movimento, ela surge, inclusive, a partir de mim, dos estudos que eu fiz. Porque eu pesquiso, como eu falei, eu não sou curricularista, mas... (Resgatou os nomes adotados para o Currículo da SEDF anteriormente): Escola Candanga, Escola do Cerrado e agora Currículo em Movimento, tem vários curricularistas que discutem Currículo em Movimento. Tem uma epistemologia que mostra que o conhecimento é dinâmico. Deve-se aproximar o conhecimento universal das ciências, que no currículo tradicional sempre foi dominante, dos conhecimentos dos saberes, das culturas, dos sujeitos. Que ele vai ganhar a vida no show da escola, e lá na sala de aula, nas ações dos professores e dos estudantes. Então essa era a ideia. E aí ficou Currículo em Movimento (Subsecretária de Educação Básica, Edileuza Fernandes - Entrevista concedida a SANTOS, 2018, p. 75-78).

Há dez anos, portanto, enquanto na esfera federal, homologava-se as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010, no contexto do Distrito Federal era apresentada aos professores/as, e à comunidade educacional em geral, uma versão experimental do Currículo que viria a ser avaliado e discutido nos dois anos seguintes para, finalmente, ser oficializado como o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal.

O documento que teve sua primeira edição em 2014 e que em 2018 foi reeditado a partir da adequação à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), demonstra uma estabilidade ao completar uma década desde a sua elaboração e adoção pela rede de ensino, que vinha de uma sequência irregular e rápida de reformas, materializados em documentos curriculares adotados em 2000, 2002 e 2008.

Destacamos, ainda, as Orientações Curriculares da Educação Básica do Distrito Federal publicadas em 2009. O documento trouxe a logomarca da Fundação Cesgranrio, uma empresa que se autointitula uma entidade de direito privado, de natureza educacional, cultural e assistencial, sem fins lucrativos, tendo, entre suas incumbências, elencadas em seu estatuto: a pesquisa, o ensino e o desenvolvimento institucional. A empresa é mais conhecida pela realização de certames e concursos, conforme também destaca em seu próprio site oficial, com o chamado: “Mais de 60 milhões de pessoas já foram avaliadas pela FUNDAÇÃO CESGRANRIO, ao longo dos mais de 40 anos de sua existência [...]”.

A respeito desse desenho na apresentação do documento, o então Secretário de Educação José Luiz da Silva Valente declara, na apresentação: “Destinado aos professores e equipes técnicas, é o resultado de uma construção coletiva que envolveu docentes de todas as DREs- Diretorias Regionais de Ensino, durante o segundo semestre de 2008” (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 03).

Embora não tenha sido possível encontrar registros dessa construção coletiva, mesmo nos sites oficiais da Secretaria de Educação ou junto aos professores e demais profissionais que vivenciaram esse período, todo esse histórico da política curricular do Distrito Federal nos últimos anos, acabam por confirmar que esses diversos documentos construídos, publicados, substituídos ao longo do tempo, estiveram, diretamente, imbricados das mudanças políticas em âmbitos governamentais, cujos quadros e secretarias e, conseqüentemente, os sujeitos que ocupam tais funções podem romper drasticamente com as opções curriculares antecedentes e delinearem currículos diferentes, mais ou menos democráticos quanto à sua elaboração, mais ou menos representativos em relação ao seu conteúdo e origem. É o cenário por nós conhecido e marcado pelas rupturas, justamente por não se constituírem como políticas de estado.

Diferente das citadas Orientações Curriculares de 2009, o Currículo em Movimento traz, em seu próprio texto, na primeira edição, todo o registro de sua elaboração coletiva no caderno dos Pressupostos Teóricos que acompanhava os outros sete cadernos físicos, um para cada etapa e modalidade de ensino (Pressupostos Teóricos, Educação Infantil, Ensino Fundamental-Anos Iniciais, Ensino Fundamental-Anos Finais, Ensino Médio, Educação Profissional e à Distância, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial). Localizamos a seguinte explicação:

a Secretaria de Estado de Educação iniciou, em 2011, um movimento coletivo que envolveu professores(as), estudantes, coordenadores(as) pedagógicos, gestores dos níveis local, intermediário e central para discutir o Currículo, apresentado no ano de 2010, de caráter experimental, e propôs uma nova estruturação teórica e metodológica desse importante instrumento entendido como campo político-pedagógico construído nas relações entre os sujeitos, conhecimentos e realidades (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 17).

A partir do currículo experimental entregue à rede em 2010, teve início o processo de construção coletiva, em 2011 com a avaliação da proposta nos espaços de coordenação coletiva, nas escolas, pelos professores. Portanto, esses momentos ocorreram no próprio lócus da escola, posteriormente nas plenárias regionais, grupos de trabalho coordenados pela Subsecretaria de Educação Básica.-SUBEB. Estendeu-se para 2012 com a continuidade das discussões com os Grupos de Trabalho e a elaboração de uma minuta, organizada por cadernos, denominada **Currículo em Movimento**, submetida às escolas para validação no ano letivo de 2013.

Em 2013, finalmente, se dá o processo de validação do Currículo em Movimento nas Coordenações Regionais de Ensino - CREs e nas unidades escolares, por meio de formação nas próprias escolas e de plenárias regionais que produziram materiais encaminhados à SUBEB para sistematização do texto final.

A elaboração ocorreu portanto, ao longo de três anos, e nos diversos níveis da Secretaria de Educação, do local (escolas) ao central (SEEDF). Pela duração do processo de construção coletiva, pela abrangência, essa experiência permanece no imaginário e na memória dos docentes da rede, conforme podemos ver na fala de uma das gestoras das equipes intermediárias¹⁴ à época, em entrevista na pesquisa de Santos (2018, P. 70-71), sobre a construção do currículo:

Lembro que foi montado um fórum de educação que ia discutir o currículo da Secretaria de Educação. Inicialmente este fórum era constituído pelos Gestores e coordenadores das regionais de ensino e mais os gerentes das GREBs¹⁵. Após

¹⁴ As equipes intermediárias se referem às instâncias administrativas e pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal em cada região administrativa, chamadas coordenações regionais de ensino, gerências regionais de ensino, a depender da nomenclatura escolhida que normalmente se altera a cada nova gestão governamental da secretaria. Atualmente são chamadas Coordenações Regionais de Ensino- CREs.

¹⁵ GREBs- Gerências Regionais de Educação Básica.

conclusão dessa etapa, os coordenadores intermediários das regionais de ensino, sob orientações e encaminhamentos da CREC¹⁶, elaboraram estratégias, orientações e reuniões com as equipes gestoras das escolas para as devidas discussões em seus espaços durante as coordenações pedagógicas e, ao final dessas, elaboravam as suas sínteses para as discussões finais, que ocorreram nas plenárias com as participações das escolas, das regionais de ensino e da SUBEB.

Para a Secretaria de Educação do Distrito Federal, esse processo de elaboração coletiva, da proposta curricular, explicitava um projeto político-pedagógico almejado para a escola, naquela gestão. Nesse sentido, é reiterado no texto: “numa visão dinâmica, admitindo o Currículo como um instrumento que se realiza em diferentes âmbitos de decisões e realizações, ganha vida no processo de implantação e se materializa no processo de concepção, desenvolvimento e expressão de práticas pedagógicas e em sua avaliação” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 19).

Frisamos que não apenas o processo de implementação foi amplamente documentado, mas os pressupostos teóricos: as teorias de currículo, as bases teórico-metodológicas, as concepções de educação integral, currículo integrado e avaliação, foram temas abordados no caderno de apresentação. Do mesmo modo, em cada um dos cadernos, as etapas e modalidades da educação básica foram contempladas.

A área de linguagens, inicialmente, é caracterizada como a articulação entre língua portuguesa, arte e educação física. Em seguida, seguem os pressupostos teórico- metodológicos para cada uma dessas áreas, começando pela língua portuguesa. O documento define, a priori, a concepção de língua é adotada, considerando-a um instrumento de poder, “pois, por meio dela, se efetiva a comunicação, construção de conhecimentos, apropriação dos meios científicos, tecnológicos, participação em processos políticos e expressão cultural” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 12). O documento reafirma o papel da escola de garantir, a todos os estudantes, o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados em relação à língua.

Em seguida, apresenta, detalhadamente, as bases teórico-metodológicas para cada eixo de ensino da língua: leitura, escrita, oralidade, apropriação e aprofundamento de conhecimentos linguísticos e trato com a literatura que, de acordo com o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014, P. 15), deve ser dar por meio do trabalho com gêneros textuais na sala de aula:

nessa perspectiva, é importante destacar a necessidade de um trabalho com a Língua Portuguesa que oportunize situações em que estudantes tenham contato sistemático, em contextos significativos, com a variedade de gêneros textuais que circulam no meio social, por meio da literatura, articulando conhecimentos linguísticos para leitura e para produção escrita e oral proficiente.

¹⁶ Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia.

Para o trabalho com a leitura, o currículo traz, como objetivos: que o estudante seja

capaz de interpretar ideias, fazer analogias, perceber o aspecto polissêmico da língua, construir inferências, combinar conhecimentos prévios com informação textual, fazer previsões iniciais e alterá-las durante a leitura, refletir sobre o que foi lido, sendo capaz de tirar conclusões e fazer julgamentos sobre ideias expostas dentre outros (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 13).

Para isso, afirma que “é imprescindível que o professor atue como mediador na mobilização de estratégias cognitivas de leitura que contribuirão para que estudantes leiam com propriedade e eficiência” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 13).

Para a escrita, define que haja uma ação pedagógica, específica e frequente, de produção escrita e oral, em sala de aula, que deixe claro para os estudantes “a finalidade, prováveis interlocutores, situação de interação e gênero textual mais apropriado” (DISTRITO FEDERAL, p. 14). E, ainda, destaca que é “imprescindível que o estudante compreenda que o processo de construção do texto é dinâmico e perpassa geração de ideias, seleção e decisão sobre conteúdo e gênero, revisão e edição final com o objetivo de aperfeiçoamento e adequação do texto ao contexto de comunicação” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 14).

Quanto à aprendizagem do sistema de escrita alfabética propriamente dito, o Currículo traz como referência os estudos de Emília Ferreiro (1988), realçando contribuições da teoria da psicogênese da língua escrita. Segundo o documento,

essa lógica compreende o conceito de psicogênese definido por Ferreiro e Teberosky (1988) e discutido por outros estudiosos, no sentido de encaminhar intervenções para garantir a aprendizagem de todos a partir da gênese do pensamento do estudante, ou seja, de suas hipóteses sobre o que é leitura e escrita. Cabe ressaltar que a diversidade de hipóteses está presente em sala de aula, portanto, deve ser vista como uma riqueza para organização do trabalho pedagógico, uma vez que as aprendizagens se dão na interlocução com o outro e os diversos saberes (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 15).

Antes de caminharmos para outro aspecto, sublinhamos que a teoria da psicogênese da língua escrita não enfoca o ensino e suas especificidades. Sendo uma contribuição da psicolinguística, analisa como um sujeito avança de um estágio inicial para a consolidação do objeto escrita alfabética. Portanto, segundo autores como Morais (2012), tem ocorrido equívocos de interpretação da teoria supracitada, de modo a, por exemplo, criar mecanismos didáticos de classificação dos estudantes.

Outro ponto central na discussão da alfabetização, claramente explicitado no Currículo em Movimento, é a organização em ciclos, no caderno dos Anos Iniciais, que abrange esse período dentro do ensino fundamental. O documento estabelece, inclusive, o desenvolvimento e a aprendizagem esperada em cada ano dentro do chamado bloco inicial de alfabetização, com

ênfase na ideia de progressão. No primeiro ano, por exemplo, é esperado que a criança se aproprie do princípio alfabético, de modo a ler e escrever um pequeno texto e que, no segundo ano, essa aprendizagem seja ampliada e, finalmente, possa ser consolidada no terceiro ano.

Percebemos nesse perspectiva de progressão trazida pelo Currículo em Movimento, ao falar de ampliação e consolidação, semelhança com a perspectiva de progressão trazida no PNAIC, visto que no referido programa, os objetivos de aprendizagem no ciclo de alfabetização deviam ser introduzidos no primeiro ano, aprofundados no segundo e consolidados no terceiro ano. O detalhamento do que está proposto para cada ano no entanto, não está clarificado no texto do Currículo, é o que buscaremos apreender quando da análise do documento no capítulo de análise.

Apreendemos, também, a partir do texto, que a alfabetização se dará na perspectiva do letramento, pois afirma que devem ser oportunizadas situações que

retomem, aprofundem e ampliem conteúdos num desenvolvimento em espiral do currículo; à medida que conhecimentos da língua sejam desenvolvidos de forma transversal, ou seja, perpassem o desenvolvimento dos demais componentes curriculares, contribuindo para a construção global e dialógica de conhecimentos (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 16).

É importante assinalar que os aspectos presentes na primeira edição do Currículo em Movimento, concernentes ao campo da alfabetização, foram explicitados no segundo texto. Afirmamos isso, ainda que tenha ocorrido uma redução de oito para dois cadernos, contemplando um para a educação infantil e outro para o ensino fundamental (primeiro e segundo segmentos).

Mesmo com o texto sintetizado, foi mantida a maior parte das referências aqui evidenciadas, a concepção de língua, as orientações e concepções para o trabalho com os eixos de ensino da língua, avaliação formativa, a organização em ciclos de aprendizagem como o Bloco Inicial de Alfabetização, com os três anos e seus respectivos objetivos de aprendizagem para cada ano, respeitando a progressão no ciclo.

Um aspecto que merece destaque no Currículo em Movimento é a escolarização ciclada, daí a denominação: Bloco Inicial de Alfabetização. É sobre esse tema que nos detemos a seguir.

1.5.1 A alfabetização no Distrito Federal e a proposta dos ciclos de aprendizagem

Para compreender o que muda na alfabetização e no currículo do Distrito Federal a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), é preciso rememorar um pouco da história que precedeu esse documento no âmbito da Secretaria de Educação. A década de

1980 marca a introdução dos ciclos básicos de alfabetização em alguns sistemas de ensino. No caso do Distrito Federal, em 2005, houve a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização que alcança os três primeiros anos do ensino fundamental e se alinha ao que preconizou as leis nº 11.114 de 16 de maio de 2005 e a Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 que ampliam essa etapa da escolarização básica para nove anos com a entrada da criança de seis anos no ensino fundamental.

Em se tratando da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, frisamos que nas últimas Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2012), já há menção à proposta dos ciclos que objetiva reduzir a repetência e evasão escolares. No caso daquele órgão, houve três experiências importantes na década de 1980: Projeto ABC (1984), Ciclo Básico de Alfabetização (1985) e a Escola Candanga (1997) (DISTRITO FEDERAL, 2012).

O documento também inclui o DF nas experiências pioneiras no país quanto às políticas de não retenção, visto que, na década de 1960, mais precisamente a partir de 1963, o ensino primário foi dividido em três fases. A primeira abrangia a primeira e a segunda séries; a segunda alcançava a terceira, quarta e quinta séries; e a terceira fase a classe complementar de sexta série. Nesse caso, o intuito era a redução da seletividade da escola e do desperdício de recursos financeiros que, com o regime seriado, produzia altos índices de reprovação e evasão (DISTRITO FEDERAL, 2012).

É necessário destacar que essas experiências, conforme sugere o documento, são diversas em suas concepções e práticas, ou seja, dependendo do modelo que foi instituído em dado momento, o objetivo era o de “diminuir as taxas de reprovação, assumindo um caráter mais conservador, ou com o objetivo de criação de um sistema educacional mais democrático e igualitário, assumindo um caráter mais transformador” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 13). As práticas de avaliação, de ensino, a própria organização do tempo didático, podem ser alteradas a partir dessas novas concepções.

Assim, embora não explicita o que chama de caráter conservador, o documento dá indícios que se trata das políticas de ciclos que não trouxeram transformações estruturais nas concepções e práticas escolares, mas aquelas implantadas apenas com o propósito de uma aprovação em massa, objetivando a regularização do fluxo escolar por meio da redução das alarmantes taxas de reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental, há algumas décadas.

Assim, ao mencionar as experiências em ciclo de caráter mais conservador, o documento das Diretrizes Pedagógicas, da atual organização em ciclos de aprendizagem,

diferencia aquelas da atual proposta em que as séries são mantidas e a reprovação é eliminada em algumas delas, bem diferente dos ciclos de formação e dos atuais ciclos de aprendizagem “que propõem mudanças no contexto escolar, na formação dos professores, na avaliação e no currículo” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 13). Em síntese, as estruturas pedagógicas, curriculares e avaliativas, na perspectiva conservadora, há a manutenção da dinâmica do sistema seriado, adotando-se, por exemplo, a promoção automática dos discentes. Nas experiências mais recentes, é requerida uma mudança profunda nos modos de avaliar, ensinar e no próprio contexto e currículo escolares.

Ao trazer os fundamentos da escola em ciclos no país, Mainardes (2009) relata que a discussão sobre a proposta é antiga, mas o aparecimento do termo em reformas ocorreu nas décadas de 1930 e 1940. Entretanto, somente em 1984 o termo é usado para designar política de não-reprovação por meio da implantação do ciclo básico de alfabetização em São Paulo. É importante sublinhar que a proposição que ficou conhecida como promoção automática, permeou as décadas de 1950 e 1960. Colocou-se em evidência a eficácia dessa proposta, já que o estudante seguia na escolarização independente do rendimento escolar. Já a proposta dos ciclos básicos, a depender do município, pressupunha um acompanhamento sistemático do trabalho docente, no intuito de atender às singularidades dos sujeitos aprendentes. Acerca disto, Oliveira (2010) destaca que embora essas propostas fossem dotadas de determinadas especificidades, comungavam uma concepção de ensino que assegurava a continuidade das aprendizagens, a flexibilização do currículo, a ampliação do tempo dentre outros aspectos. Ações, tais como: formação continuada, material didático, constituíam-se em aspectos que foram considerados no desenho de tais propostas. O fato é que “o conceito de escola de ciclos é amplo, e tem sido interpretado e recontextualizado, no Brasil, de formas diferenciadas” ao longo do tempo (MAINARDES, 2009, p. 51).

Sobre essas experiências das décadas de 1950 e 1960, em que a discussão se baseava em torno da promoção automática, esse conceito não foi utilizado nas experiências pioneiras, recebendo outras designações como a que ocorreu do Distrito Federal nesse período, chamada de organização do ensino primário em fases e etapas. vejamos o que Mainardes (2009, p. 36) aponta a respeito das especificidades dessa proposta:

no Distrito Federal, na década de 1960 (a partir de 1963), o ensino primário foi dividido em três fases. A primeira abrangia a 1ª e 2ª séries; a segunda, a 3ª, 4ª e 5ª, e a terceira fase, a 6ª série. A primeira fase era dividida em quatro etapas que se referiam ao processo de alfabetização (estudo do pré-livro, livro de leitura intermediária, primeiro livro e segundo livro). A promoção do aluno da primeira fase para a segunda

ocorria quando o aluno tivesse completado o processo de alfabetização. Tal política foi implementada em virtude do alto índice de reprovação nas duas séries iniciais.

Diferente dessa perspectiva, na década de 1980, quando vários estados implantaram o Ciclo básico de alfabetização- CBA, Mainardes (2009) explica que esse processo ocorreu no contexto de redemocratização do país, e aponta que havia uma série de outras medidas além da eliminação da reprovação, tais como: a reestruturação curricular, a formação dos professores e estudos voltados para crianças com dificuldades de aprendizagem, culminando, segundo o autor, até mesmo numa nova dimensão para a alfabetização, pois

o CBA contribuiu para um redimensionamento do processo de alfabetização (que era fortemente baseado em métodos mecanicistas e tradicionais, uso de cartilhas etc.), impulsionou um forte investimento na capacitação de professores dos anos iniciais e acarretou mudanças positivas nas práticas avaliativas (que eram altamente classificatórias baseadas em exames e notas) (MAINARDES, 2009, p. 40-41).

No Distrito Federal, o CBA, de acordo com Carvalho (2015) ampliava o período de aprendizagem da alfabetização, por meio da supressão da reprovação nas duas primeiras séries do antigo 1º grau, hoje ensino fundamental. A proposta apresentava estrutura diversa da primeira experiência da capital, em comparação à organização das fases. O início da escolaridade era disposto em três momentos: Iniciando, Continuando e Concluindo. **Iniciando**, para os estudantes em início do processo de alfabetização; **Continuando**, para aqueles que se encontravam em processo, mas que ainda não apresentavam uma aprendizagem satisfatoriamente sistematizada; e **Concluindo**, para aprendizes já alfabetizados. Tais níveis poderiam apresentar dois, três ou mais de três anos de duração, conforme o ritmo de aprendizagem do estudante.

Já a proposta da Escola Candanga, na década de 1990, está fundamentada no Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal (1995-1998), bem como nas demais diretrizes traçadas pelo governo que se autodeclara, nesse contexto, democrático e popular. Descreve seus pressupostos teóricos e práticos como uma proposta inovadora de organização curricular, abrangendo, entre outros fatores, “o redimensionamento do tempo e do espaço escolares, bem como a flexibilização dos conteúdos curriculares, rumo a uma abordagem integradora que rompia com a compartimentalização das disciplinas e a fragmentação do conhecimento” (DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 14). Nesse sentido, segundo o documento: “o saber, a aprendizagem é construída pela criança a partir da sua realidade concreta, e não impostos de maneira arbitrária” (DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 54-56).

A atual organização escolar em ciclos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal teve início em 2005 quando, se antecipando à Lei nº 11274 de 2006, que incluía as

crianças de seis anos no ensino fundamental, ampliando-o para nove anos de duração, iniciou sua implantação progressiva por regionais de ensino. Os pressupostos teóricos, metodológicos presentes nas Diretrizes Pedagógicas¹⁷ (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 17) preveem a construção de uma escola que rompe com as características da seriação, como a fragmentação do trabalho pedagógico, a avaliação centrada em notas e reprovação, ao afirmarem que o BIA - Bloco Inicial de Alfabetização – “é uma organização escolar em ciclos de aprendizagem que pressupõe mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico e na formação de seus professores”.

Na atualidade, o BIA é uma política pública consolidada, conforme atesta a terceira edição revisada das Diretrizes Pedagógicas, pois superou a transição de diferentes governos, passando a ser uma política de estado, agora ampliada para o segundo bloco do segundo ciclo (4º e 5º anos), “uma vez que a convivência com duas lógicas – ciclos e séries – dentro de um mesmo período escolar (anos iniciais), pode dificultar o trabalho pedagógico desenvolvido nas e pelas escolas” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.14).

Essa forma de organização em ciclos, adotada pelo Distrito Federal, como já explicitado anteriormente por trechos dos documentos que apresentam e normatizam essa política pública local, não se define apenas pela mudança quantitativa, relacionada à quantidade de anos a mais na escolarização ou na antecipação legal da idade referência para a entrada no ensino fundamental; mas há uma mudança nos pressupostos teóricos, epistemológicos, cognitivos que pensam a alfabetização e a criança, nesse período de aprendizagem. Especificamente a respeito das singularidades da alfabetização, o documento realça que

a alfabetização é compreendida como processo complexo, envolto por conflitos rumo a construções e desconstruções até que haja compreensão e apropriação do sistema notacional da escrita, construído pela humanidade, o que permite ao estudante a inserção na cultura letrada em um processo de comunicação, por meio da leitura e da escrita, no âmbito das diferentes áreas do conhecimento (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 36-37).

Desde o início da implantação do BIA, há uma clara definição das concepções de educação adotadas pela política, oficializada em seus documentos legais e orientadores, tais como: Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL 2006; 2010; 2012), Diretrizes de

¹⁷ A rede pública de ensino do Distrito Federal universalizou a implantação do bloco I (Bloco Inicial de Alfabetização-BIA), desde o ano de 2008, em todas as unidades escolares que ofertam a alfabetização e deu início, no ano 2013, à implantação gradativa do Bloco II (4º e 5º anos) (DISTRITO FEDERAL, 2014). Dessa forma, a quarta edição das Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014) passou a ser Diretrizes Pedagógicas para o 2º ciclo, abrangendo a partir de então, tanto o bloco I : BIA (1º, 2º e 3º anos) quanto o bloco II: 4º e 5º anos. Portanto, em alguns momentos, recorreremos à edição de 2012 por ser a edição mais recente que trata exclusivamente do BIA, do bloco I, visto que as duas primeiras edições são de 2006 e 2010.

Avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014) referendadas no currículo (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018); uma concepção baseada no entendimento de que “a alfabetização é compreendida como processo complexo, envolto por conflitos rumo a construções e desconstruções até que haja compreensão e apropriação do sistema notacional da escrita” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 35).

Ao eleger seus referenciais teóricos, ratificando os conceitos e estudos de autores, tais como: Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), Artur Gomes de Moraes (2012), Magda Soares (2020), o BIA coloca, no centro da proposta, a alfabetização e o letramento e busca “assegurar ao estudante a apropriação do sistema alfabético de escrita que envolve, especificamente, a dimensão linguística do código com seus aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintéticos, à medida que ele se apropria do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 33). É importante sublinhar, a respeito da expressão: dimensão linguística do código, que Moraes (2012), por exemplo, tece críticas contundentes a respeito das limitações cognitivas do termo código e avança na discussão de conceber a escrita como um sistema notacional. O mesmo ocorre com as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999).

Apesar de não definir um método de alfabetização específico, o BIA, a partir das suas diretrizes pedagógicas, define, claramente, a ação didático-pedagógica, a organização do trabalho pedagógico esperado e uma metodologia de acompanhamento dos estudantes dentro do ciclo, além de eixos integradores do currículo dos anos iniciais: alfabetização, letramento e ludicidade. Vejamos o que aponta o documento:

o Bloco Inicial de Alfabetização apresenta uma proposta pedagógica pautada na tríade alfabetização, letramentos e ludicidade. Esses eixos procuram estabelecer uma coerência entre os aspectos fundamentais do processo de alfabetização, buscando a proficiência leitora e escritora a partir da alfabetização e dos letramentos sem perder de vista a ludicidade (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 28).

Esses elementos e princípios didáticos, metodológicos são incompatíveis com métodos queensem o ensino da língua materna apartada das situações de uso e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética como um código linguístico que se ensina fora da perspectiva do letramento, como podemos perceber no seguinte trecho, na segunda edição do documento orientador: “Ressalta-se, que em toda rotina pedagógica, o ambiente e as atividades desenvolvidas devem ser lúdicas e conciliadas com a Alfabetização e os Letramentos” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 22). Interessante ressaltar a utilização do termo: letramentos, parecendo sinalizar para sua dimensão multifacetada: digital, literária, entre outros.

A segunda edição das Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2012) para o ciclo, a qual nos referimos anteriormente, ainda apresenta quatro eixos que podem ser enfocados no trabalho com qualquer componente curricular: **falar, ouvir, ler e escrever** a partir do que o documento chama de quatro práticas de alfabetização. O trabalho pedagógico deve se dar por meio da prática de leitura e compreensão de textos, pela prática de produção de textos, a prática de análise linguística “que acontece para a efetiva apropriação do funcionamento da língua e constitui-se em atividade simultânea à leitura e à produção textual” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 94). E, por fim, a prática para compreender as propriedades do sistema notacional alfabético. Interessante que o sistema de escrita alfabética não é considerado, nesse caso, no interior do campo da análise linguística, mas “as práticas de linguagem em sala de aula devem ser orientadas de modo que promova a alfabetização na perspectiva do letramento” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20).

Pelo desenho da proposta do BIA, apreendemos que essa não se limita ao que foi preconizado com a promoção automática, mas, ao contrário, está comprometida com a transformação da realidade vivenciada ao longo das últimas décadas, que explicitava o fracasso das crianças no processo de alfabetização, fator determinante muitas vezes para a exclusão social dos sujeitos. Para isso, aspectos já citados, tais como: formação de professores, flexibilização curricular, material didático, passaram a ser foco do debate, objetivando atender às singularidades dos sujeitos aprendentes. Para essa proposta,

o ponto de chegada é uma educação pública de qualidade referenciada nos sujeitos sociais. Para isso, não basta garantir o acesso dos estudantes à escola, mas, sobretudo, possibilitar que permaneçam de maneira exitosa, aprendendo continuamente em um processo formativo voltado ao desenvolvimento integral e à emancipação (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 05).

Tais princípios incluem, na proposta de alfabetização, os condicionantes históricos, sociais e políticos dos quais falou Magda Soares (2013), os quais fizemos referência no início desse capítulo, e que diferenciam uma concepção de alfabetização baseada apenas na instrumentalização, daquela pensada a partir da realidade histórica, política e social.

A organização escolar em ciclos, desse modo, ao assegurar três anos para a alfabetização, não se fundamenta apenas numa lógica matemática, numérica; nem parece conceber a ideia de que basta regulamentar um ano referência para que, a partir dele, todas as crianças finalizem alfabetizadas, mas coloca em questão as múltiplas realidades e diferentes pontos de partida dos alfabetizandos, suas condições únicas e seus modos próprios de aprender, colocando, em primeiro plano, a preocupação com as oportunidades que a escola tem a oferecer,

no sentido de que um tempo singular e organizado de outro modo, pode significar fracasso ou sucesso para esses estudantes.

Assim como no resto do país, a secretaria de Educação do Distrito Federal também adotou a partir de 2013 até 2018, como política de formação de seus alfabetizadores, um programa que ganhou notoriedade nacional, conforme já destacado, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, política pública que alcançou todo o país, com foco na alfabetização de crianças até os oito anos de idade, preconizando dessa forma um ciclo de alfabetização de três anos, assim como o BIA.

Ao indicar a redução desse ciclo para dois anos, a BNCC suscita algumas questões em relação à organização em ciclos: estabelecer o segundo ano como aquele em que o estudante deve estar alfabetizado, não retomaria uma antiga realidade em que as crianças tinham de lidar com o fracasso e a reprovação logo no primeiro ano de sua vida escolar? E como numa organização escolar em ciclo de três anos, como o BIA, onde é assegurado ao alfabetizando um tempo maior para que aprenda a ler a escrever, poderia haver essa mudança sem, de alguma forma, excluir a ideia de ciclo como está posta? Em um país em que a educação infantil ainda não foi universalizada, assim como existem entraves quanto ao trabalho com alfabetização nessa fase, não seria impossibilitar, oficialmente, a consolidação do sistema notacional alfabético de escrita e uma relativa autonomia na leitura, compreensão e produção textuais ao longo de três anos de escolarização? Conforme documento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2018),

esse processo de alfabetização, iniciado no 1º ano, deve ser ampliado e consolidado para que, **ao final do 1º Bloco (1º ao 3º ano)** o estudante seja capaz de usar a leitura e escrita eficientemente em situações comunicativas da vida em sociedade, na perspectiva do letramento e da ludicidade (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21, grifo nosso).

Ao estabelecer que “nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização [...]” (BRASIL, 2018, p. 59) e ao dizer que “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do ensino fundamental que se espera que ela (a criança) se alfabetize [...]” (BRASIL, 2018, p. 89), cabe questionar se a BNCC estaria considerando essa diversidade de realidades e oportunidades dos alfabetizandos e os porquês que definem a organização de um ciclo de três anos para a alfabetização ou, ao contrário, desconsiderando a ampliação de tempo que se percebeu necessária à garantia de melhores condições para a aprendizagem da leitura e da escrita no contexto socioeconômico e educacional que já descrevemos. Qual seria a

compreensão de alfabetização subjacente à proposta? Entramos, nas seções posteriores, mais detidamente, nessa questão.

Como vimos, a política de ciclos no país e, conseqüentemente, no Distrito Federal, teve diversas configurações: ora trazendo transformações mais profundas no contexto escolar e pedagógico, a partir das mudanças que exigia nas concepções e práticas docentes; ora foi utilizada para outros fins, como a correção de fluxo dentro dos sistemas escolares, e a diminuição das altas taxas de reprovação sem, no entanto, alterar a estrutura pedagógica ou as concepções acerca da seriação. Importa conhecer, assim, essa trajetória pela qual passou o ciclo de alfabetização e a atual organização para compreendermos alguns dos impactos que a BNCC impõe e que podem, novamente, trazer alterações nesse sentido, considerando, inclusive, o enfraquecimento das políticas já existentes.

De fato, como assinalamos no texto introdutório, bem como no título desse estudo, nosso intuito foi analisar a alfabetização na BNCC e algumas de suas implicações para os currículos locais que, no caso do contexto dessa pesquisa, foi o Currículo em Movimento. Como a Base normatiza a alfabetização? Que concepções e conceitos estão postos no documento para alfabetização e quais impactos são delineados, nesse processo, para as práticas alfabetizadoras? Foi com base nessa indagação, que buscamos, na seção que segue, mapear os estudos já existentes que abarcam essa temática, no período de 2015 a 2020.

1.6 ESTADO DO CONHECIMENTO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ALFABETIZAÇÃO

Conforme sublinhamos anteriormente, intentamos apreender aproximações, distanciamentos quanto à alfabetização no Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e na Base Nacional Comum Curricular. Nessa seção, nos propomos a mapear estudos que articulem a BNCC e aquela área no período de 2015 a 2020, ou seja, o contexto em que se deu início à construção da BNCC, pelo MEC, até três anos após a homologação do documento que se deu em dezembro de 2017, pretendendo abarcar os trabalhos desse período de elaboração até sua estabilização enquanto documento normatizador, para apreender o estado do conhecimento acerca do nosso objeto.

A respeito desse tema, reiteramos o que apontaram Soares e Maciel (2000) em publicação do INEP (da série estado do conhecimento), intitulada **Alfabetização**, que discorria a respeito da importância de pesquisas que visam inventariar e sistematizar a produção em

determinada área do conhecimento, as chamadas pesquisas do **estado da arte**. De acordo com as autoras,

essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

O critério de escolha dos trabalhos se deu, inicialmente, considerando aqueles que, em seu título, constasse a relação **BNCC** e **Alfabetização**. Utilizamos descritor com essas duas palavras, não constando nenhum trabalho quando da realização da consulta nas bases selecionadas: ANPEd CONBAlf, Capes e Scielo. A partir daí, utilizamos, somente, o descritor **Base Nacional Comum Curricular** e fizemos o filtro pela leitura de títulos e resumos entre aqueles trabalhos que tivessem essa articulação. Seguimos com a pesquisa, ajustando esses descritores. Desse modo, utilizamos apenas Base Nacional Comum Curricular ou esse termo associado à Alfabetização. Quanto ao número de trabalhos encontrados dentro desses critérios, localizamos:

Tabela 1 - Artigos, trabalhos, teses e dissertações

TRABALHOS EM CONGRESSO	01
ARTIGOS	08
DISSERTAÇÕES	02
TESES	00
TOTAL GERAL	11

Pesquisa realizada pela autora a partir das bases: ANPEd; CONBAlf; Capes e Scielo no segundo semestre de 2020.

Por se tratar de uma temática recente, compreendemos o que revelou esse mapeamento, com um número ainda baixo de trabalhos, nos bancos de dados anunciados anteriormente. De todo modo, é crucial já acenar para a produção existente, entendendo seu alcance e impactos que vêm exercendo nos materiais didáticos, formação docente, currículos.

1.6.1 Mapeando os estudos sobre a alfabetização na BNCC no período de 2015 a 2020

A Base Nacional Comum Curricular, como já dissemos anteriormente, está no centro do debate educacional há alguns anos. Nosso intuito foi apreender, no cenário da produção acadêmica, o lugar que a alfabetização vem ocupando no diálogo com esse documento e que reflexões podem ser tecidas a partir de seu conteúdo.

A primeira base de dados onde a busca foi realizado foram os Anais do **Congresso Brasileiro de Alfabetização- CONBAlf** –de natureza científica e pedagógica, com

periodicidade bianual e reconhecido como um dos principais eventos nacionais de debates sobre o campo da alfabetização. A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), foi fundada em 2012. É uma organização que tem, dentre outros objetivos, articular, acompanhar e fomentar pesquisas e políticas públicas naquela área. A busca foi realizada nos congressos que estiveram dentro do recorte temporal aqui delimitado, abarcando, assim, o II, III e IV congressos, respectivamente nos anos de 2015, 2017 e 2019.

Quadro 1- Trabalhos catalogados por ano/edição do CONBALF no período de 2015 a 2020

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2019	MORAIS, Artur Gomes de; NASCIMENTO, Gabryella Silva do	Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.	Universidade Federal de Pernambuco-PE

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados do CONBALF - junho de 2020.

O Quadro 1 nos mostra que, dos três congressos abarcados em nossa pesquisa, a discussão acerca da alfabetização na BNCC ainda era incipiente, portanto, não estava sendo um tema frequente no debate educacional da associação ou a discussão não se refletia, também, nos trabalhos apresentados nos congressos desse período, visto que apenas um trabalho foi localizado.

Trata-se do trabalho de Morais e Nascimento (2019) que, ao analisarem o que a BNCC prescreve para o ensino do sistema de escrita alfabética (SEA), da leitura e produção de textos na educação infantil e nos dois primeiros anos do ensino fundamental, constataram que o documento tem problemas conceituais e uma série de inadequações.

Para os autores, a Base adota uma visão associacionista de aprendizagem do SEA e não discute as relações entre alfabetização e letramento. Não assegura às crianças o direito de avançarem na compreensão do SEA antes dos seis anos de idade. Além disso, reduz a leitura e produção de textos a um repertório de **textos curtos**, não explicitando o ensino de diferentes estratégias de compreensão leitora antes do terceiro ano do ensino fundamental.

Continuando com a catalogação dos trabalhos, o segundo banco de dados foi a **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd**. Trata-se de uma importante entidade, sem fins lucrativos, que desde 1978 congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados, bem como demais pesquisadores da área. Foram considerados os trabalhos apresentados nas reuniões científicas nacionais da ANPEd, alcançando, conforme nosso recorte temporal, a 37ª reunião que ocorreu em 2015, a 38ª em 2017 e a 39ª, em 2019. Nesses encontros, não encontramos trabalhos que discutissem a alfabetização na Base Nacional Comum Curricular.

A discussão acerca da Base ainda não aparece nos trabalhos de 2015 na ANPED. Somente em 2017 encontramos um trabalho discutindo a elaboração do documento e, nessa última reunião que ocorreu em 2019, localizamos um total de oito estudos que tratavam da BNCC, porém com temáticas distintas daquelas relacionadas à alfabetização. O foco, nesse caso, recaiu sobre temáticas, tais como: políticas educacionais, formação docente, outras áreas e etapas de ensino.

A esse respeito, destacamos a diferença, no texto da Base, para essas duas etapas da educação básica: educação infantil e ensino fundamental, que denotam uma descontinuidade explicitada pelos próprios termos utilizados para descrever os conhecimentos esperados dos estudantes em cada etapa. Enquanto na educação infantil a Base considera os conceitos de direitos de aprendizagem que se desdobram em objetivos de aprendizagem distribuídos, por sua vez, em campos de experiência, na etapa subsequente, o ensino fundamental, essa organização se dá por áreas de conhecimento, competências e habilidades.

De acordo com Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016), há um alinhamento do documento supracitado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) quanto ao currículo. Ao invés de **áreas de conhecimento**, os documentos acenam para **campos de experiência** nessa fase da educação básica. As autoras destacam que não se trata apenas de uma diferença de termos, e que essa **luta pelas palavras** parte da perspectiva de que elas não são neutras, produzem sentidos e criam realidades. Apontam, ainda, “que a escolha da organização curricular por meio de campos de experiência para a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil pode se configurar como uma potente proposta” (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 84).

Retomando os bancos de dados utilizados para o levantamento, também selecionamos o **Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)**, em que acessamos pela rede da Comunidade Acadêmica Federada - CAFE, à qual a Universidade de Brasília é vinculada.

Esse portal, então, atende às demandas dos setores acadêmico, produtivo e governamental e propicia o aumento da produção científica nacional e o crescimento da inserção científica brasileira no exterior. É, portanto, uma ferramenta fundamental às atribuições da Capes, de fomento, avaliação e regulação dos cursos de Pós-Graduação e desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil.

Para realizar a busca na Capes, utilizamos como filtro por assunto **Base Nacional Comum Curricular** e **Alfabetização**, não encontrando nenhuma tese ou dissertação. Ao

pesquisarmos por Base Nacional Comum Curricular, Alfabetização e Currículo, encontramos apenas três dissertações, porém nenhuma focava no tema dessa pesquisa ou, mesmo, se aproximava.

A seguir, optamos por ampliar a busca, usando como assunto apenas **Base Nacional Comum Curricular**. Utilizamos os filtros: Grande área de conhecimento e Área de conhecimento: educação. Dessa forma, foram encontrados 105 trabalhos, sendo destes, 91 dissertações. Procedemos com uma leitura mais atenta dos seus objetos e temas de pesquisa, restando desses 19 trabalhos cujos títulos apontavam alguma relação, ainda assim, indireta com o nosso trabalho. Alguns tratavam de questões relativas ao ensino da língua, mas para etapas da educação infantil ou ensino fundamental- anos finais. Outros, ainda, abordavam questões, tais como: a concepção de infância, infâncias, currículo ou outros temas mais amplos. Restaram, no rol dos estudos localizados, duas teses, que abordaram a BNCC a partir do período de alfabetização da criança, as quais apresentamos a seguir:

Quadro 2 – Capes - Teses e dissertações catalogadas no período de 2015 a 2020

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2018	TRICHES, Eliane de Fátima	A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)	Universidade Federal da Grande Dourados-MS
2019	FERREIRA, Michella Adriana Bibiano	Base Nacional Comum Curricular para 4 A 6 Anos: Os efeitos camuflados	Universidade do Vale do Itajaí-SC

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados da CAPES - agosto de 2020.

Na pesquisa de Triches (2018), a autora constatou que a BNCC integra “as reformas educativas de viés neoliberal que têm sido pensadas, globalmente, a partir de 1990 e que tem como meta melhorar as economias nacionais a partir do fortalecimento de elos entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado” (p.8). Nesse movimento de formulação do documento da Base, Triches destaca a redução do tempo destinado à alfabetização, dos três primeiros anos do ensino fundamental, reduz para dois, desconsiderando as normatizações trazidas pelas DCNs como, também, do Parecer CNE/CEB nº 4/2008.

Já na pesquisa de Ferreira (2019), os dados encontrados das principais estratégias selecionadas trouxeram efeitos camuflados denominados de **concepções camaleônicas** voltadas à lógica do princípio pedagógico da BNCC em sua versão final, onde explicam:

Os princípios, as concepções e as práticas para 4 a 6 anos na análise documental constituíram em realce por grupo de cores das estratégias que representam as perspectivas curriculares na Educação Infantil: ora construtivista, às vezes com jargões sociointeracionistas, um pouco romântica, bem menos protagonista, e sem menção à abordagem potencial. Os dados encontrados das principais estratégias

selecionadas trouxeram efeitos camuflados denominados de concepções camaleônicas [...] (FERREIRA, 2019, p. 07).

A autora trouxe em seu estudo como objetivo geral problematizar a BNCC em relação aos princípios, às concepções e às práticas que orientarão as propostas curriculares para crianças de 4 a 6 anos, portanto a autora não delimitou seu estudo por etapa de ensino mas, situou em uma faixa etária que abrange dois anos da educação infantil e o primeiro ano do ciclo de alfabetização.

Nesse sentido, aponta em seu trabalho que o princípio pedagógico encontrado para a educação infantil de 4 a 6 anos terá estratégias no foco das habilidades, as quais orientarão currículos locais e regionais, não abrangendo, de acordo com as análises da pesquisa, experiências curriculares de infância.

Depois dessa busca pelas teses e dissertações; em seguida no mesmo banco de dados, a busca foi por artigos publicados em revistas, periódicos da área educacional, com o mesmo recorte temporal (2015-2020).

O acesso aos artigos, no catálogo de periódicos da Capes, apontou 109 trabalhos inicialmente, por ocasião do uso dos descritores: **Base Nacional Comum Curricular** e **Alfabetização**, porém, resolvemos utilizar apenas o primeiro descritor como nas buscas anteriores, processo que resultou em 168 artigos. Após a leitura dos resumos e dos títulos, percebemos que 42 desses estudos traziam como tema a BNCC, no entanto, o foco da pesquisa estava centrado em alguma etapa de ensino como educação infantil, ensino médio ou para áreas ou disciplinas específicas como educação física, história, ensino religioso ou, ainda, temáticas mais amplas relacionadas à discussão curricular e às políticas de educação, restando, assim, três trabalhos explicitados no quadro seguinte:

Quadro 3 – Capes - Artigos catalogados no período de 2015 a 2020

(Continua)

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PERIÓDICO
2018	BORTOLANZA , Ana Maria Esteves; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues	Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios	Universidade de Évora, Portugal/ Universidade Federal de Lavras, Brasil/	Ensino em Re-vista (Periódico Científico da Universidade Federal de Uberlândia-MG)
2019	PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Universidade Comunitária da Região de Chapecó/Apoio CAPES	Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (FUNDAÇÃO CESGRANRIO) Rio de Janeiro-RJ

(Conclusão)

2020	LIPSUCH, Graciele; LIMA, Michelle Fernandes	Políticas nacionais de avaliação para a alfabetização: o que muda com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?	Universidade Estadual do Centro-Oeste/ Universidade Estadual de Maringá	Revista Olhar de Professor - Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR
------	---	--	--	---

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados da CAPES - agosto de 2020.

Bortolanza, Goulart e Cabral (2018, p. 979, grifo das autoras), ao buscarem refletir sobre o sentido atribuído à alfabetização na versão final da BNCC, afirmam que esse documento 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 pois “toma 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**”.

Para as autoras, a Base dicotomiza “o ato de ler em pronúncia e compreensão, como se linguagem escrita fosse a representação da linguagem oral, deixando de lado as diferentes naturezas, funções e processo de aprendizagem da língua materna na fase de alfabetização” (BORTOLANZA, GOULART E CABRAL, 2018, p. 979).

Já Pertuzatti e Dickmann (2019), realizaram uma análise de conteúdo documental comparativa sobre as convergências e divergências das indicações e conceitos para o processo de alfabetização e letramento existentes nas leis que regem o ensino fundamental (DCNs, PNE e BNCC) incluindo o documento preliminar, segunda versão de 2016 e a versão final da BNCC, de 2017. Com os resultados obtidos na pesquisa, afirmam que é possível demonstrar que não existe uma afinidade entre os documentos que normatizam a educação brasileira, incluindo a BNCC, quando o assunto é alfabetização e letramento.

Lipsuch e Lima (2020) realizaram análise dos documentos que norteiam o Programa Mais Alfabetização (2018), a Política Nacional de Alfabetização - PNA (2019) e o Programa Tempo de Aprender (2020). Identificaram, nessas políticas de alfabetização pós BNCC, uma relação direta com as políticas de avaliação, com os mecanismos de controle e responsabilização docente. As autoras também observaram um processo de antecipação da alfabetização e mecanismos de controle para o alcance de melhores índices dessa etapa, ganhando centralidade nas políticas educacionais atuais.

Por fim, o último banco de dados selecionado foi o *Scientific Electronic Library Online* – **SciELO**, uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos. Desde 2002, o projeto também é apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, conforme descrito no site da plataforma.

A busca se deu, inicialmente, utilizando o descritor **Base Nacional Comum Curricular** sendo encontrados 67 artigos, os quais foram lidos os resumos para uma triagem mais específica acerca da temática tratada. Listamos, no quadro abaixo, apenas os artigos que se relacionam, em algum aspecto mais preponderante, com as questões aqui tratadas.

Quadro 4 – Scielo - Artigos catalogados no período de 2015 a 2020

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PERIÓDICO
2019	STOCKMANN, Jussara Isabel; FONSECA, Natália Ribas	Alfabetização e Aprendizagem: uma reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular	Universidade Federal de Santa Catarina /Instituto Federal do Paraná	Revista Notandum- Universidade de São Paulo- SP
2020	GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos	Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular	Universidade Federal do Espírito Santo	Pro-Posições Universidade de Campinas- SP
2020	GUILLEN, Cássia Helena; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck	A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Revista Brasileira de Estudos pedagógicos (INEP), Brasília-DF
2020	FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva	Palavra Aberta - BNCC e a Alfabetização em duas versões: concepções e desafios	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação em Revista- Universidade Federal de Minas Gerais-MG
2020	TEIXEIRA, Zildiane Souza; MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva	Base nacional comum curricular (BNCC) e o processo de alfabetização e letramento da criança: impactos para a escola de ensino fundamental em Parintins, AM	Universidade Federal do Amazonas	Revista Brazilian Journal of Development (Revistas Brasileiras Publicações de Periódicos e Editora Ltda.) Curitiba-PR

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados da SCIELO - agosto de 2020.

O Quadro 4 acentua o que já vínhamos percebendo nas outras bases de dados pesquisadas, dos 67 artigos que apareceram, ao utilizarmos o descritor **Base Nacional Comum Curricular**, apenas cinco tratavam da alfabetização na BNCC, ou seja, apesar de a Base estar sendo bastante discutida, a alfabetização, em específico, ainda não tem sido o foco desse debate nos trabalhos publicados nos periódicos da área. Também confirmamos a tendência que esse levantamento nas bases anteriores nos mostraram, ou seja, do aparecimento mais frequente dos trabalhos somente a partir de 2018, ano de implementação da BNCC ou 2019, enquanto nos anos da elaboração, foram mais escassos. A seguir, analisamos os estudos encontrados.

Em seu estudo de revisão bibliográfica, Stockmanns e Fonseca (2019, p. 86) reafirmam a necessidade de os educadores se qualificarem para o trabalho docente, diante da instituição da BNCC, “de modo a compreender que alfabetização e letramento são processos distintos, mas

concorrem para uma finalidade comum, que é a de inserir as pessoas nas práticas sociais de leitura e escrita”.

Gontijo, Costa e Perovano (2020), ao buscarem compreender como a alfabetização é articulada na BNCC, por meio de seu estudo, concluem que a noção de competência, conforme adotada no documento, está diretamente ligada ao modelo funcional de alfabetização adotado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para subsidiar programas e projetos de educação de adultos em todo o mundo. Atualmente se encontra alastrado por toda a educação básica e, conseqüentemente, para o processo inicial de alfabetização de crianças nos anos iniciais. Para as autoras, a Base “reduz a alfabetização ao desenvolvimento da consciência fonológica, à aprendizagem da técnica da escrita com o objetivo de formar pessoas adaptadas à ordem social e ao modelo produtivo vigentes” (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 01).

Miguel e Guillen (2020) buscaram, em seu estudo, refletir sobre como a alfabetização é atualmente considerada nos documentos curriculares oficiais, ou seja, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As autoras concluíram que há um alinhamento entre os PCNs e a BNCC no que concerne ao ensino da língua portuguesa. No entanto, ao tratarem da alfabetização, “os documentos se afastam, ocorrendo uma ruptura, principalmente em relação à forma de conceber, descrever e visualizar sua materialização pedagógica e prática” (MIGUEL; GUILLEN, 2020, p. 567).

Para as autoras, os PCNs, como diretrizes da alfabetização, ofereciam ao professor subsídios de orientações didáticas, recursos, estratégias e apresentavam elementos para avaliar a aprendizagem dos alunos; e rompiam com a forma de ensinar das décadas anteriores, deslocando o olhar do como alfabetizar para compreender como a criança aprende ao longo do processo de alfabetização, tendo, assim, a psicogênese da língua escrita como a teoria prevalecente.

A BNCC, por outro lado, de acordo com as autoras, não expõe, com clareza, sua visão epistemológica de alfabetização e não se preocupa com a questão de como ensinar mas, sim, do que precisa ser ensinado. Alinha-se aos PCNs, atualizando o trabalho com os gêneros textuais em relação a novas formas de linguagens e de letramento que surgem das novas tecnologias da informação. Entretanto, identifica, como prioridade para a alfabetização, a consciência fonológica, enquanto nos PCNs alfabetizar significava levar o aluno a construir conceitos sobre os processos da língua.

Aqui, não apreendemos uma análise mais refinada a respeito das nomenclaturas, conceituações abordadas a partir desse objetivo adotado na pesquisa de apreender aproximações e distanciamentos entre os PCNs e a BNCC. Por exemplo, o uso do termo literacia ao invés de letramento.

Em seu estudo, Frade (2020) buscou problematizar as questões envolvidas na formulação de uma proposta de alfabetização para a BNCC, fazendo uma recuperação das interpretações, concepções, problemas e algumas soluções em jogo na formulação da segunda versão do documento e um contraste com a sua versão homologada, mas problematizando a especificidade da alfabetização e o seu diálogo com outras perspectivas postas para o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Acerca da mudança da organização curricular em torno da noção de objetivos de aprendizagem na perspectiva de direitos de aprendizagem para competências e habilidades na versão atual do documento, a autora alerta que

se trabalhamos com a concepção de direitos, a expressão “objetivos de aprendizagem” a eles vinculados desloca uma perspectiva individual e apenas cognitiva para uma ideia de direitos que responsabiliza a sociedade e os sistemas de ensino pela garantia desses direitos (FRADE, 2020, p. 5).

Já Teixeira e Martins (2020), analisaram os impactos que políticas como a BNCC trazem para a educação do contexto local, como as quatro escolas pesquisadas por elas no município de Parintins, no Amazonas. Considerando os currículos escolares, para o estudo, o processo didático-metodológico desenvolvido pelos professores referente à alfabetização e letramento dos alunos, bem como a formação docente, concluíram que, em relação ao documento, o estudo revelou fragilidades e incoerências a respeito dessas mudanças curriculares para o contexto local, “confirmando a necessidade de uma reflexão crítica sobre o processo de construção e implementação da BNCC, e compreensão das múltiplas intencionalidades que estão postas para a educação” (TEIXEIRA; MARTINS, 2020, p.37591).

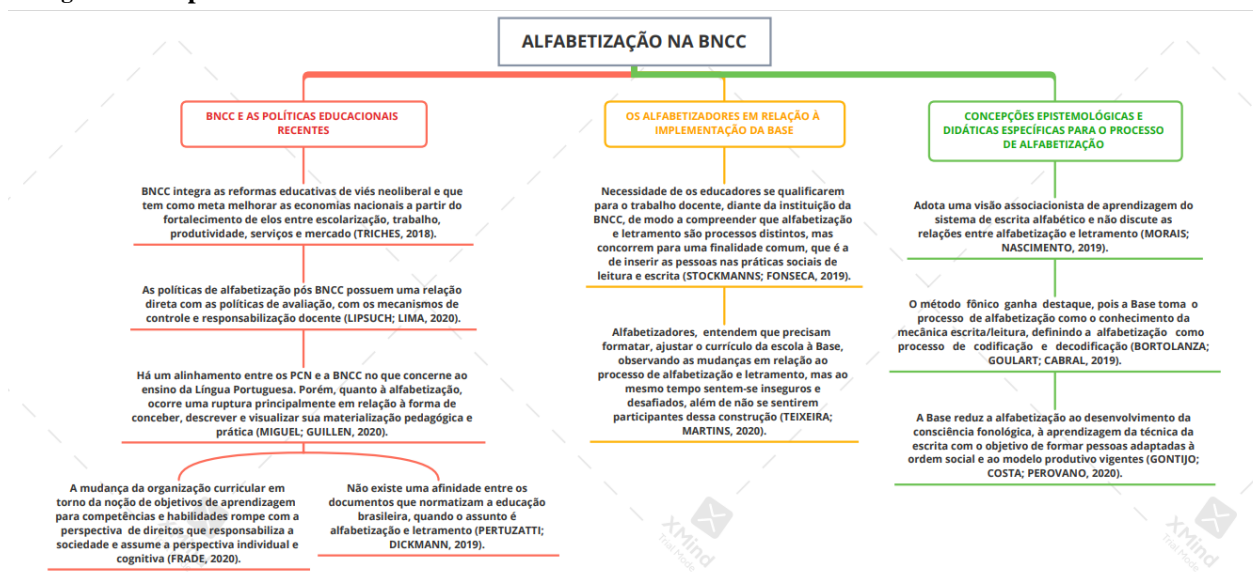
Em relação aos alfabetizadores, as autoras declaram que os docentes entendiam que precisavam adequar, formatar, ajustar o currículo da escola ao que a BNCC contempla, observando as mudanças em relação ao processo de alfabetização e letramento mas, ao mesmo tempo, sentiam-se inseguros e desafiados a enfrentar esse processo, além de não se sentirem participantes dessa construção. Sublinhamos que esse parece ser um terreno propício para a fabricação de táticas, ou seja, os docentes compreendem a importância de uma prescrição oficial, entretanto, para o processo didático de sala de aula, certamente, colocam em jogo a participação efetiva na tessitura da proposta.

Como é possível perceber, observando a revisão da literatura, a partir dos resultados dos trabalhos encontrados, conforme os critérios já apresentados, a questão da alfabetização na Base Nacional Comum Curricular e nos currículos por ela reformulados ainda aparece como um campo pouco estudado, visto que os trabalhos aqui revisitados abordaram temáticas amplas do campo educacional e alcançaram, também, outras etapas da escolarização básica que não os três primeiros anos do ensino fundamental que compreendem o período em que se alfabetiza, de acordo com legislação vigente.

Mesmo os trabalhos que discutem as mudanças e proposições para o campo da alfabetização, especificamente, permaneceram no âmbito macro das concepções que dizem respeito ao ensino da língua portuguesa, não chegando a uma análise mais detalhada do documento para esse campo. Assim, foi bastante perceptível a tímida produção, considerando, inclusive, o período de elaboração e vigência desse documento.

A partir da revisão da literatura nos bancos de dados mencionados e tendo como referência as questões de pesquisa/resultados desses estudos, aqui elencadas, foi possível sintetizar essa percepção em um mapa da literatura. O intuito foi o de “construir um quadro visual da pesquisa existente sobre nosso tópico. Esse mapa de literatura apresenta uma visão geral da literatura existente. Isso ajuda a visualizar como o estudo se relaciona à literatura mais ampla sobre o assunto” (CRESWELL, 2007, p. 55), cujo objetivo foi nos dar um panorama visual de nossa pesquisa nos bancos pesquisados:

Figura 1 - Mapa da literatura



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Creswell (2007).

O mapa da literatura retrata, de forma sintética, a percepção que tivemos ao fazermos o levantamento do estado do conhecimento acerca do nosso tema de pesquisa. Percebemos três grandes grupos ou linhas de estudo em que foi possível agrupá-los/as: aqueles/as que tratam da ruptura conceitual em relação às políticas educacionais e documentos normativos recentes; a segunda tratando da relação dos alfabetizadores com as novas orientações no processo de implementação e adequação aos currículos locais e, por fim, apenas três trabalhos se aprofundaram nas concepções didático-epistemológicas da alfabetização em si, em que a Base, como demonstraram os trabalhos, enfatiza o componente fonológico do processo de aprendizagem da leitura e escrita, dando destaque ao método fônico. Assim, os estudos elencados nesse último grupo, de alguma forma, já apontaram caminhos para o nosso trabalho.

Como nossa pesquisa pretendeu se aprofundar nessa análise do documento em relação a essas questões e também entender qual tem sido a percepção dos alfabetizadores acerca de tais normativas, explicitamos, no próximo capítulo, nosso percurso metodológico para alcançar tais objetivos.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Conforme anunciamos desde o título desse estudo, nosso intuito foi apreender e analisar aproximações e distanciamentos entre a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no que se refere aos campos da alfabetização e do letramento.

Nesse sentido, tecemos a metodologia explicitando a natureza da pesquisa, nossos instrumentos de produção de dados, bem como o método de tratamento dos dados.

2.1 APRESENTAÇÃO DO PLANO GERAL DE PESQUISA

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

A epígrafe sintetiza bem um dos fundamentos da nossa opção metodológica, reconhecendo que os objetos das ciências humanas e sociais são diferentes daqueles oriundos das ciências físicas e biológicas e, por isso mesmo, se fez necessário escolher um tipo de pesquisa que correspondesse às singularidades do campo, no sentido de que “os fatos sociais dificilmente podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras” (GIL, 2008, p.24). A questão que esse estudo pretendeu responder não foi outra senão da mesma natureza desses fatos que estão implicados dessa condição complexa.

A respeito da pesquisa qualitativa, Minayo (2001, p. 21-22) realça que

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Não se trata, portanto, da dicotomia qualidade e quantidade, que antagoniza ambas as abordagens de forma maniqueísta, mas de caracterizar a natureza das informações, do tipo de produção de dados, e do método de análise, entendendo que “a discussão sobre a pesquisa qualitativa tem conseguido desmistificar a sofisticação estatística como o único caminho para se conseguir resultados significativos” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 24).

Ao tratar dessas características inerentes à investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 25) afirmam que quando os dados são produzidos por sujeitos, como no caso de

documentos e registros oficiais, “os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo, divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”.

Considerando o campo da alfabetização como sendo multifacetado, é que colocamos, enquanto questão de pesquisa: como se dá a (des) articulação das concepções epistemológicas e didáticas entre o Currículo em Movimento do Distrito Federal e a Base Nacional Comum Curricular nas áreas de alfabetização e letramento? E, para respondê-la, respeitando as características do objeto sobre o qual debruçamos nosso olhar e nossas indagações, optamos por técnicas e estratégias metodológicas que apresentam, assim, algumas características da pesquisa do tipo etnográfico.

Cabe aqui explicar o que seria a etnografia na acepção de Bogdan e Biklen (1994), visto que esse tipo de estudo nasce a partir dessa abordagem qualitativa mais ampla. Conforme os autores,

a etnografia consiste numa **descrição profunda**. Quando se examina a cultura com base nesta perspectiva, o etnógrafo depara-se com uma série de interpretações da vida, interpretações do senso comum, que se torna difícil separar umas das outras. Os objectivos do etnógrafo são os de apreender os significados que os membros da cultura têm como dados adquiridos e, posteriormente, apresentar o novo significado às pessoas exteriores à cultura. O etnógrafo preocupa-se, essencialmente, com as representações (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 29, grifo dos autores).

Acerca das potencialidades e da abrangência da pesquisa do tipo etnográfico, bem com as razões para seu uso no estudo da prática escolar cotidiana, é que ratificamos essa escolha nas palavras de André (2012, p. 41) ao afirmar que, por meio das técnicas etnográficas,

[...] é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

De acordo com o já posto, intentamos realizar análise documental de duas propostas oficiais, com um olhar focado nos campos da alfabetização e do letramento: a BNCC e o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Em alinhamento com esse instrumento, objetivamos conhecer um pouco das concepções de um grupo de professores a respeito do impacto desses documentos na prática pedagógica. Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas com esses sujeitos. Desse modo, foi possível triangularmos dados oriundos de contextos distintos. Remetendo-nos à teoria da transposição

didática (CHEVALLARD, 1991), foi possível adentrarmos no saber a ensinar, bem com naquele efetivamente ensinado.

Remetendo-nos às adaptações que vêm sendo constituídas, a fim de dialogar com o campo educacional, André (2012) realça esse processo ajustado àquela área. Esse percurso constitutivo gerou o que a autora denomina de estudo do tipo etnográfico e não etnografia no sentido estrito. Apesar desses ajustes, continua André (2012), “ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, **a entrevista intensiva e a análise de documentos**” (ANDRÉ, 2012 p. 28, grifo nosso 1). Nesse pesquisa, deste modo, destacamos que desenvolvemos análise documental e também faremos uso de entrevistas.

Reportando-nos, mais uma vez, à análise documental, recorremos a Godoy (1995, p. 22) quando aponta 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. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação.

Para Godoy (1995), a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, é uma proposta não rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. A pesquisa documental como sendo um desses enfoques, pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas

como comumente pensamos que o trabalho de pesquisa sempre envolve o contato direto do pesquisador com o grupo de pessoas que será estudado, esquecemos que os documentos constituem uma rica fonte de dados. O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental (GODOY, 1995, p. 21).

Alguns autores como Gil (2002, p. 46), afirmam que “nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público”, destacando que a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza, fundamentalmente, das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Podemos considerar, a partir da contribuição de Gil (2002), que toda pesquisa é bibliográfica. O mesmo não se aplica à análise documental no estudo científico que conta, como nosso caso, com um levantamento de temas que circundam o objeto de investigação, nesse contexto, o documento, a fim de seguir com a análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977). Intentamos analisar, com base em dois documentos oficiais (nacional e local), a BNCC e o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, as áreas de alfabetização e letramento, bem como o aspecto temporal, o que nos impulsiona a trazer, para o debate, a organização ciclada do ensino.

Para completar essa caracterização, cabe destacar outras propriedades desse tipo de estudo ainda de acordo com Gil (2002), que enfatiza, justamente, os aspectos relativos às escolhas, as opções metodológicas do pesquisador na realização da pesquisa documental. Para o autor, dentre as vantagens que apresenta, “há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.” Outra vantagem destacada pelo autor é a possibilidade de prescindir do contato direto com os sujeitos da pesquisa, o que no contexto atual, de um mundo em pandemia, torna-se talvez uma das características mais viáveis ao pesquisador.

Acerca das potencialidades e da abrangência da pesquisa do tipo documental, e das razões para seu uso nesse estudo, acerca dos processos de alfabetização e letramento, é que ratificamos essa escolha nas palavras de Weffort (1996, p. 23-24), ao descrever a amplitude do texto escrito, essência dos documentos aqui pesquisados. A autora declara que

a escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e história o processo, em seus momentos e movimentos, na conquista do produto de um grupo.

Os documentos, dessa forma, nos deram os princípios epistemológicos, os elementos teórico-metodológicos que apontaram para as respostas às nossas questões de pesquisa. A conversa com profissionais professores objetivaram ampliar o debate do saber a ensinar para o efetivamente ensinado, compreendemos um pouco do processo de apropriação desses sujeitos, bem como analisamos, à luz de suas narrativas, aproximações e/ou distanciamentos entre essas propostas oficiais.

A seguir, explicitamos dados relativos ao campo e sujeitos de nossa pesquisa.

2.2 DELIMITAÇÕES DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Além da análise documental, abordada anteriormente, já assinalamos que realizamos entrevistas semiestruturadas com professoras, a fim de conhecer como essas profissionais perceberam os influxos da Base Nacional Comum Curricular a partir da reelaboração do Currículo em Movimento do Distrito Federal e como essas proposições oficiais impactaram suas práticas.

A percepção das professoras alfabetizadoras se fez importante nesse processo, pois são o público-alvo da nossa legislação nacional e local que estivemos investigando, considerando que, de acordo com Oliveira (2004), as práticas escolares cotidianas são permeadas por apropriações que os docentes fazem. Essa construção “no que-fazer pedagógico não ocorre por meio de um ato passivo, de recebimento de algo pronto e acabado; ao contrário, se constitui num processo ativo, de (re)construção das práticas já existentes” (p. 25).

A autora pesquisou como ocorria o ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética num contexto em que se dava a mudança do sistema seriado para o ciclado na rede pública de ensino da cidade de Recife. O estudo evidenciou que, mesmo havendo um documento contendo os princípios norteadores, os pressupostos político-ideológicos, as competências a serem desenvolvidas com os alunos para o ensino em ciclos, as professoras lançavam mão de estratégias e concepções próprias em relação ao ensino e à avaliação que praticavam.

Isso nos revela que os docentes apreendem a partir de suas experiências, formação, as propostas vigentes de uma maneira singular, plural e criativa (OLIVEIRA, 2006). Esse processo pode implicar, inclusive, nos níveis de adesão e implementação de tais políticas educacionais, seja a de ciclos, sejam aquelas voltadas ao campo da alfabetização.

Desse modo, aspiramos, nessa pesquisa, dar voz a esses sujeitos que integram o cotidiano escolar, o chão da sala de aula, e estão, portanto, no centro dessas políticas, nesse caso, o professor alfabetizador experiente, que já vivenciou, ao longo de sua atuação, a implementação de outras políticas públicas, programas de formação nessa área, quanto à expertise quanto aos saberes próprios da experiência da prática.

O que pretendemos, ao fim, foi fazer algo próximo da ordem do que fez Klein (2012) ao analisar o discurso pedagógico, o qual avaliava como profundamente indefinido do ponto de vista conceitual. A autora buscou apreender, assim, seu conteúdo, bem como as implicações de

tais discursos tantos nos processos pedagógicos quanto na interpretação que os professores fazem dele.

Para Klein (2002), interessava, sobremaneira, como essas orientações poderiam estar sendo interpretadas pelo conjunto amplo de professores, porque a multidão de documentos que compõe esse discurso hoje, de acordo com a autora, apresenta acentuada homogeneidade e precisa ser apreendido no seu sentido, tomando como referência a teia de relações que constituem a vida real dos homens e,

de fato, ao lançar mão das palavras para formular seu pensamento. O autor, quer queira, quer não, estará modelando matéria impura: símbolos impregnados por uma gama imensa de conteúdos que o movimento da história lhes foi imprimindo. Estará tendo, ou não, consciência disso, trazendo para o seu texto os significados que a vida dos homens vem atribuindo às palavras, e que seu pensamento, de forma mais ou menos parcial, mais ou menos fragmentada expressa (KLEIN, 2002, p. 37).

Portanto, assim como Klein (2002), entendemos que, ao entrevistarmos esses docentes, independentemente do fato de serem autores do seu dizer, as relações entre o discurso pedagógico estabelecido, entre o discurso formal das normativas educacionais nos documentos onde as políticas públicas o materializam e a sua prática real, diária, concreta, e estarão lá “determinando significados, interferindo umas nas outras mutuamente, referendando ou negando afirmações” (p.37).

Dessa forma, “a análise dos elementos de um discurso demanda, portanto, considerá-los na relação que, necessariamente, estabelecem entre si, quando se recupera a unidade que lhes dá conteúdo: o movimento real de que são expressão” (KLEIN, 2002, p. 37), não é possível prescindir da compreensão dos alfabetizadores, ou seja, foi necessário ouvi-los para apreendermos essa realidade em várias facetas.

Para essa pesquisa, entendemos que uma amostra pertinente, seria entrevistar, pelo menos, três professores alfabetizadores com mais de dez anos de atuação e que tivessem participado, em alguma medida, das políticas públicas de alfabetização e seus processos de formação. Certamente esses sujeitos, por terem atravessado várias propostas oficiais, possuem, em suas narrativas, elementos que reverberam suas escolhas didáticas, pedagógicas, as articulações que vêm sendo tecidas nesse movimento do saber a ensinar e do efetivamente ensinado (CHEVALLARD, 1991), visto que a sala de aula, conforme acentuamos na teoria da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 1994), possui vida própria e é regida por uma epistemologia singular.

Conforme apresentamos no Quadro 5 as professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa têm mais de dez anos de atuação na secretaria de educação do Distrito Federal e

atuam no Bloco Inicial de alfabetização, respectivamente no 1º ano (Professora B); 2º ano (Professor C) e 3º ano (Professora C):

Quadro 5- Perfis profissional e acadêmico das alfabetizadoras

	PROFESSORA A	PROFESSORA B	PROFESSORA C
Ano de atuação	3º ano	1º ano	2º ano
Magistério	Sim	Não	Não
Graduação	Nutrição e complementação pedagógica do PEL- Programa Especial de Formação Pedagógica- Pedagogia (2003)	Pedagogia (2000)	Pedagogia (2002)
Pós-graduação	Especialização em Educação Infantil (2013)	Administração Escolar (2002) Psicopedagogia (2019)	Psicopedagogia/ Administração escola (2004)
Tempo de atuação na SEDF	23 anos	23 anos	12 anos
Tempo de atuação na alfabetização	12 anos	17 anos	5 anos
Tempo de atuação na escola atual	4 anos	22 anos	2 anos
Cursos de formação continuada na área de alfabetização	Pró-Letramento, PNAIC, PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos: organização do trabalho pedagógico no BIA e Letramento Lúdico e Criativo para os anos iniciais	Pró-Letramento, PNAIC	Pró-Letramento (Linguagem e Matemática); Bloco Inicial de Alfabetização; PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa
Outro emprego ou atuação em escola particular	Sim	Sim	Não

Fonte: Produzido pela autora a partir das entrevistas com as profissionais no segundo semestre de 2021.

Para preservar a identidade das profissionais pesquisadas, conforme a ética de pesquisa nos orienta, chamamos as alfabetizadoras de Professora A, Professora B e professora C. Em relação à formação, as professoras cursaram Pedagogia, com exceção da professora A que cursou outro curso superior e só posteriormente buscou a complementação em Pedagogia. As docentes também participaram dos cursos e importantes políticas de formação continuadas implementados pelo MEC na última décadas, como Pró-letramento, PNAIC e outros.

Seguimos com as singularidades das técnicas de produção de dados adotadas nesse estudo.

2.3 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

Apresentamos, a seguir, nossas técnicas de investigação, escolhidas por se mostrarem mais adequadas e pertinentes à nossa pesquisa e como instrumentos para responder os objetivos que elegemos para este trabalho.

2.3.1 Análise documental

Reiteramos a opção pela análise documental, pensando nas três edições da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015; 2016; 2017), bem como no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), nesse caso analisamos a última edição que foi adequada à BNCC, porém na discussão teórica e legal, algumas contribuições da primeira edição de 2014 foram incorporadas ao texto. O intuito foi analisarmos as concepções teórico-metodológicas para a alfabetização e o letramento nos documentos.

A eleição desses documentos como fonte de pesquisa, em suas versões iniciais e finais, se deu segundo os mesmos critérios discursivos utilizados por Mortatti (2000) ao discorrer sobre as fontes documentais em sua pesquisa sobre os métodos de alfabetização. A autora os concebe na condição de textos verbais resultantes do trabalho discursivo de determinados sujeitos em um momento histórico e, por isto mesmo, “os documentos-fontes são aqui tratados como configurações textuais, mediadoras na busca de compreensão, explicação e interpretação do que foi, em cada momento, o fazer e seu sentido relativamente à alfabetização, de que resulta, de acordo com a apropriação que deles faz” (MORTATTI, 2000, p. 31).

Para tal, foi fundamental recorrer a outros estudiosos e autores, bem como suas abordagens teóricas, a fim de que acessarmos as concepções construídas pelos sujeitos e, também, aquelas presentes nos documentos, no quesito alfabetização. Sobre esse assunto, Mortatti (2000, p. 31, grifo da autora) sublinha que

todo ato interpretativo dirigido a determinado objeto de investigação impõe ao intérprete a necessidade de produzir discursivamente esse objeto, a partir da problematização de dados que não **falam por si** e não devem ser confundidos com o objeto da investigação. Assim também, embora condição necessária, os documentos-fontes **só falam, quando se sabe interrogá-los**.

Pensando no que Mortatti (2000) assinala, foi que trouxemos, na fundamentação teórica desse estudo, o contexto em que se deu a construção dos documentos escolhidos lançamos luz sobre quais questões já poderíamos nos fazer acerca deles para chegarmos à análises substanciais.

Outro instrumento que recorreremos foi a entrevista semiestruturada, tema que segue.

2.3.2 Entrevista do tipo semiestruturada

A opção por essa técnica de investigação diz respeito ao objetivo já mencionado, que foi compreender como professoras alfabetizadoras experientes, que vivenciaram o período e a formação das últimas políticas de alfabetização nacional, compreenderam os influxos de uma Base Nacional Comum Curricular na sua ação docente por meio do currículo local que orienta sua prática.

Entendemos, como Zanette (2017, p. 163), que na pesquisa qualitativa a entrevista também é marcada por essa dimensão dos contextos interpretativos em que o sujeito está inserido, sendo concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Para o autor, na entrevista é “o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural”.

Alinhando-se ao autor supracitado, Bauer e Gaskell (2002) pontuam que o objetivo do uso dessa técnica de produção de dados é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos, como é o trabalho no ciclo de alfabetização, para os profissionais que lá atuam há bastante tempo e se deparam com novas normativas para o que fazem. Assim,

o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos **para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações.** A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65, grifo nosso).

Essa opção também partiu dos resultados encontrados por Silva (2015) acerca da formação dos professores alfabetizadores em que demonstrou que esses profissionais, apesar de, frequentemente, se dizer o contrário nos meios midiáticos, têm uma consciência profunda da sua ação e do seu processo de formação e das circunstâncias em que isto se dá. Segue afirmando que,

no relato, a fala da professora mostra o processo de planejamento do grupo e demonstra o trabalho autoral das profissionais fundamentado teoricamente a partir da formação e, claro, a partir da sua própria experiência e demais saberes produzidos e alcançados ao longo de sua formação inicial e contínua, mas principalmente retratam o papel ativo do professor nesse processo de reflexão-ação- reflexão (SILVA, 2015, p. 24).

Ao optarmos pela entrevista com as professoras alfabetizadoras, nossa pretensão foi produzir dados descritivos na linguagem do próprio sujeito (BODAN; BIKLEN 1994) que nos permitiram compreender, a partir da articulação desses dados com aqueles da análise documental, a maneira como a alfabetização estava posta nessas normas educacionais e como os sujeitos vinham apreendendo-as, ressignificando-as.

Assim, o roteiro de entrevista elaborado foi organizado em cinco blocos temáticos que objetivaram abarcar diferentes dimensões das concepções teórico-metodológicas do trabalho pedagógico e levantar dados que permitiram conhecer as apropriações docentes a respeito dos documentos BNCC e Currículo em Movimento no quesito alfabetização e letramento nos primeiros anos do ensino fundamental. Foram eles:

- Bloco 1 - Conceito/concepção de alfabetização;
- Bloco 2 - Organização e condução do trabalho didático-pedagógico;
- Bloco 3 - Percepção docente acerca dos documentos norteadores;
- Bloco 4 - Organização escolar em ciclos;
- Bloco 5 - formação continuada e políticas de formação de alfabetizadores;

As entrevistas ocorreram em três momentos, no mês de setembro de 2021, cada professora escolheu a forma como concederia a entrevista, como dissemos em razão da pandemia e do trabalho remoto, a entrevista online se fez uma alternativa mais viável e foi escolhida por duas das docentes (Professoras B e C), enquanto a terceira preferiu conceder a entrevista de forma presencial (Professora A). Cada entrevista teve em média 1 hora de duração e não foi necessário recorrer a seções complementares.

Optando pela análise de conteúdo temática, seguimos explicitando algumas de suas características.

2.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise do conteúdo temática se constituiu no conjunto de instrumentos metodológicos mais apropriado para tratar as informações dessa pesquisa, pois, enquanto esforço de interpretação dos dados, buscamos o equilíbrio entre o polo da objetividade e da fecundidade da subjetividade latente no conjunto de dados oriundos dos documentos que analisamos e dos sujeitos que entrevistamos, respectivamente.

Para Bardin (1977), o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para a consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, é a manipulação da

mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não só a da mensagem.

Por isso mesmo, para alcançar os objetivos aqui propostos, não bastou ficar na superfície dos documentos e seu texto, mas foi preciso mergulharmos no latente, no não aparente, no potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem; como bem coloca Bardin (1977) no prefácio de sua obra ao apresentar o que é a análise do conteúdo e como esse procedimento cauciona o investigador nessa hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Desse modo, ao emprendermos o tratamento das informações com base nessa opção metodológica, ratificamos seus pressupostos no sentido de que

toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas etc. O produtor/autor é antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária (FRANCO, 2018 p. 27).

Como a própria autora citada ressalta, quando direcionada à indagação sobre as causas e efeitos da mensagem, a análise de conteúdo cresce em significado e exige maior bagagem teórica do analista.

A seguir, apresentamos algumas informações a respeito dos documentos que foram analisados nesse estudo.

2.5 BREVE APRESENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

Para a realização da pesquisa, os documentos analisados foram as três versões da BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2017), que elegemos como fontes documentais sobre as quais nos debruçamos para compreender o que está posto para os campos da alfabetização e do letramento. Buscamos apreender, ainda, as implicações desse processo de adequação/alinhamento do Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Como sabemos, até sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, a BNCC teve mais de uma versão. Colocada para consultada pública pelo MEC e debatida em outras audiências organizadas pelo órgão, bem como em outros espaços educacionais e sociais, é natural que mudanças no texto ocorressem até a versão final, mesmo que o documento, em algumas etapas, tenha sido pouco alterado em sua essência e mesmo que toda etapa do ensino médio tenha sido homologada apenas um ano depois. É nesse percurso temporal e documental

que buscamos analisar implicações no quesito alfabetização e letramento nas três edições, apreendendo como esse ciclo foi sendo construído e alterado.

Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC foi disponibilizada. Em outubro de 2015, dava-se início à consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC. De acordo com o MEC, as representações da sociedade civil, organizações e entidades científicas poderiam colaborar com o texto. Em 3 de maio de 2016, a 2ª versão da BNCC completava mais um ciclo. Entre junho e agosto do mesmo ano iniciava-se um ciclo de 27 seminários estaduais, realizados em diversas regiões do país, de acordo com o MEC, quando começava a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na segunda versão. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular ao Conselho Nacional de Educação- CNE, que seria homologada após aprovação em dezembro do mesmo ano.

Quanto ao documento como um todo, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, avaliou, à época da publicização da primeira versão, que “a diversidade teórica e epistemológica dos debates no campo da educação em geral e do currículo, particularmente nos últimos 40 anos, foi desconsiderada no corpus teórico do documento [...]” (ANPED, 2015, p. 04).

Aqui, buscamos, retomar, analiticamente, essa declaração, ou seja, intentamos analisar as dimensões teórica, epistemológica do campo da alfabetização e as mudanças que foram ocorrendo em relação a essa área ao longo das três edições da BNCC. E quanto ao Currículo em Movimento do Distrito Federal, o que podemos assinalar nessa breve apresentação?

Nessa pesquisa, conforme anunciado, recorreremos a 2ª edição do Currículo em Movimento, publicada em 2018, mas, também, optamos por trazer trechos dos cadernos do Currículo em Movimento da primeira edição de 2014. Embora o intuito tenha sido esse alinhamento com a Base, compreendemos que houve permanências cruciais na segunda versão, o que atesta para uma autonomia, ainda que relativa do currículo local.

Em se tratando do Currículo em Movimento, algo que nos surpreendeu, considerando esse aspecto da unidade, da (des) articulação entre os dois documentos, foi o fato da redução evidente dos cadernos que os compunha. Enquanto na primeira edição localizamos oito: **Pressupostos Teóricos, Educação Infantil, Ensino Fundamental-Anos Iniciais, Ensino fundamental-Anos Finais, Ensino Médio, Educação Profissional e à Distância, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial**, um para cada etapa e modalidade de educação, além do caderno dos pressupostos teóricos; a segunda está condensada em dois cadernos: **Caderno 1: Educação Infantil e Caderno 2: Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Finais**,

ou seja, as modalidades e etapas não foram contempladas nessa nova edição seguem sendo normatizadas pela primeira edição. Desse modo, consideramos que entender o documento, nas duas edições, como um corpus uno de orientações curriculares, é essencial para a compreensão do texto atual em sua totalidade, justamente porque o próprio documento assim o exige explicando:

a elaboração deste Currículo envolveu escolhas diversas, sendo a opção teórica fundante para a identificação do projeto de educação que se propõe, do cidadão que se pretende formar, da sociedade que se almeja construir. Por que optar por teorias de currículo? Porque definem a intencionalidade política e formativa, expressam concepções pedagógicas, assumem uma proposta de intervenção refletida e fundamentada, orientada para a organização das práticas da e na escola (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 21).

Assim, é nesse corpus documental múltiplo e, ao mesmo tempo, singular, que podemos encontrar as teorias curriculares que o fundam e que podem interferir na apreensão do que é o currículo em sua integralidade.

Em suma, os documentos analisados foram as três versões da Base Nacional Comum Curricular, especificamente o que propõem para o ciclo de alfabetização, bem como o Currículo em Movimento do Distrito Federal, objetivamos responder às seguintes questões: **Houve uma regularidade/continuidade quanto as concepções epistemológicas e didáticas para o ciclo de alfabetização nas três versões da BNCC? Os pressupostos teórico-metodológicos, prescritos para o ciclo de alfabetização nas versões da BNCC, alinham-se àqueles defendidos pela segunda edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal? A concepção de alfabetizar letrando defendida pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) está alinhada ao prescrito pelas três versões da BNCC?**

Além dessa análise dos documentos, conforme relatamos, procedemos à entrevista com um grupo de três professoras alfabetizadoras em atuação efetiva nos últimos anos, a fim de compreendermos como essas profissionais vinha percebendo na ocasião da pesquisa os influxos da Base Nacional Comum Curricular a partir da reelaboração do Currículo em Movimento do Distrito Federal, respondendo à seguinte questão: **Como os professores alfabetizadores percebem a influência da Base a partir da alteração do currículo local nas práticas de alfabetização?**

Objetivando alavancar as análises de nossa pesquisa, seguimos com a introdução do capítulo de resultados.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS

A presente pesquisa buscou analisar a (des) articulação entre a Base Nacional Comum Curricular, em suas três edições (2017; 2016; 2015), e o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), no tocante aos pressupostos epistemológicos e didáticos para o ciclo de alfabetização. Para isso, direcionamos o olhar para os aspectos centrais dessa área, priorizando os eixos de ensino de língua portuguesa: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística, enfocando separadamente a apropriação do sistema de escrita alfabética e a Ortografização.

Sublinhamos que toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de acordo com Antunes (2003), de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. Da mesma forma, os currículos e documentos oficiais também incorporam, em seu texto, explícita ou implicitamente, tais concepções que orientam e, mesmo, normatizam tal atividade pedagógica no interior das salas de aula.

Tais concepções tem implicações não apenas no âmbito institucional, escolar, mas estão diretamente relacionadas à formação do sujeito enquanto falante da língua materna, seu grau de desenvolvimento e atuação na sociedade grafocêntrica enquanto leitor e produtor de textos orais e escritos. Até mesmo as atividades cotidianas mais simples e corriqueiras da contemporaneidade, demandam altos graus de letramento de proficiência leitora e escritora, dada a inserção das tecnologias da informação na mediação das relações pessoais e profissionais. Como exemplo, temos o uso de celulares para envio de uma simples mensagem doméstica e, por outro lado, a participação em conferências online, atividades que carecem de graus de conhecimento textual implicado, diretamente, nesses aplicativos e aparelhos informatizados.

Dessa forma, as opções pedagógicas, sejam os objetivos ou programas de ensino da língua que não tem como núcleo “a comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42), tendem a aprofundar os níveis de desigualdades nas relações sociais mediadas pela linguagem. Buscamos, então, identificar tais pressupostos explícitos e/ou implícitos nos documentos que foram analisados.

3.1 PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ALFABETIZAÇÃO

A começar pelos princípios orientadores da BNCC (BRASIL, 2015, p. 07), em sua primeira versão, especificamente no quesito linguagem, localizamos a seguinte premissa: “se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, da escrita, das artes, da matemática, das ciências humanas e da natureza, assim como informar e se informar por meio dos vários recursos de comunicação e informação”. Trata-se de um dos doze princípios apresentados no documento como parte do direito à educação aos sujeitos da educação básica. Nesse sentido, desde a apresentação, há ênfase no ensino como “parte de seu direito à educação”, “assegurando o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de texto” (BRASIL, 2015, p. 9; 29).

Mais adiante, o documento explicita sua opção teórica para o conceito de língua: “forma de ação e interação no mundo e como processo de construção de sentidos”, “como forma de interação entre os sujeitos” (BRASIL 2015, p. 29; 39), a partir da qual serão organizados os conhecimentos do componente curricular língua portuguesa. Como pressuposto macro, o documento sinaliza para a relevância de cada objetivo de aprendizagem, cuja finalidade é “a expressão e interação entre os sujeitos” (p.30).

Para Koch e Elias (2017), nessa concepção interacional (dialógica) da língua, “o texto é visto como o próprio lugar da interação verbal e os interlocutores como sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos” (p. 10). Para as autoras, nessa concepção sociocognitiva e interacional da língua, seus usuários, para construir o sentido dos textos, devem ser capazes de mobilizar não apenas as características textuais, mas suas próprias características cognitivas, seus objetivos, convicções e conhecimentos sendo, dessa forma, ativos nesse processo.

Na versão 1 da BNCC, em consonância com tais princípios, alfabetização e letramento são trazidos como um dos objetivos centrais da área de linguagem e, especificamente, a “apropriação do sistema de escrita alfabética e da norma ortográfica, que contempla o conhecimento das letras do alfabeto, a compreensão de princípios de funcionamento do sistema e o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e seu valor sonoro” nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2015, p. 32). O documento destaca, ainda, que

a tarefa do **letramento**, que diz respeito à condição de participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita, abrange a construção de saberes múltiplos que permitam aos/às estudantes atuarem nas modernas sociedades tecnológicas, cada vez

mais complexas também em relação às suas formas de comunicação (BRASIL, 2015, p. 29).

Em diversos momentos, o documento deixa claro, nessa primeira versão, o entendimento do sistema de escrita alfabética como um sistema e não como um mero código. A diferença e a importância dessa opção teórica, de acordo com Moraes (2012), tem implicações no entendimento e nas práticas alfabetizadoras, visto que a escrita alfabética reduzida a um código tem por trás uma ideia associacionista/empirista de que o/a estudante aprende repetindo e treinando, simplificando, assim, o trabalho cognitivo que o alfabetizando realiza para aprender a ler e escrever.

Para Moraes (2012), a ideia de código pressupõe que o aprendiz já teria reconstruído princípios e os símbolos do sistema de escrita bastando, assim, substituir as letras por sons, ou seja, decodificar e codificar tais símbolos ao ler ou escrever. Assim como Moraes (2012), Ferreira e Teberosky (2013; 1999) entendem que essas regras de funcionamento ou as propriedades do sistema não estão dadas a priori. Questões como o que **as letras representam/notam e como criam essas representações/notações**, são de natureza conceitual, processo marcado por uma longa e complexa empreitada em que o sujeito aprendiz vai elaborando hipóteses sobre a escrita, considerando as situações didáticas e pedagógicas, até compreender o operar, autonomamente, com o sistema de escrita alfabética.

Antes de adentrarmos em outro ponto abordado na primeira edição da BNCC, retornamos à citação em que assinala a apropriação daquele objeto do saber, remetendo-se, somente, às letras do alfabeto. Ao consultarmos Moraes (2012), apreendemos uma variedade de propriedades que caracterizam esse sistema e que, segundo o autor, pode (e deve) compor a dinâmica de trabalho na sala de aula. Ao referendar as letras, um conjunto de letras e seu valor sonoro, Moraes (2012) e Soares (2020) destacam a constelação de habilidades fonológicas e o papel exercido na alfabetização. Em continuidade a esse processo, Moraes (2007) destaca uma cadeia progressiva entre o sistema de escrita alfabética -SEA e a norma ortográfica, pensando no processo de escolarização. O autor pontua, ainda, a dimensão instável do primeiro objeto (sistema de escrita alfabética) e estabilidade do segundo (norma ortográfica), enfim, parecem ser aspectos não considerados nessas citações da Base.

Outra perspectiva adotada, ao longo da primeira versão, é a **interdisciplinaridade** quando trata do **letramento e da ação dos alfabetizadores** como aspectos fundantes da apropriação da língua escrita que aparecem no texto integradas às demais áreas do conhecimento, como se vê, em trecho que segue, sobre os primeiros anos do ensino fundamental:

a alfabetização e a introdução aos conhecimentos sistematizados pelas **diferentes áreas do conhecimento** devem se dar em articulação com atividades lúdicas, como brincadeiras e 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 nosso).

Um dado que mostrou o compromisso dessa primeira versão com o discurso pedagógico e político acerca do letramento é a quantidade de vezes que essa palavra aparece ao longo do documento. Proporcionalmente e teoricamente é a versão que mais assumiu essa perspectiva no sentido com o qual o termo é conhecido na produção prévia existente na área, no meio profissional, nas políticas de formação continuada, entre outros contextos.

Na primeira edição, o termo apareceu nove vezes ao longo das 53 páginas referentes à parte do documento que analisamos, que trata da linguagem nos anos iniciais e alfabetização. No caso da segunda edição, em que há 233 páginas da parte referente ao nosso tema de estudo, o termo foi referenciado 33 vezes. Percebemos que a discussão acerca do letramento ainda é substancial na segunda versão, mesmo com o pequeno decréscimo em relação à primeira (considerando proporcionalmente o aparecimento do termo versus número de páginas verificadas). No entanto, houve uma queda drástica das duas primeiras versões em relação à edição final que cai para três menções apenas, ao longo das agora 135 páginas correspondentes às mesmas partes das áreas e etapas analisadas das versões anteriores.

Acerca desse ponto, os estudiosos já questionam essa ruptura conceitual, verificada, com mais clareza, no documento da Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019), no qual o termo não apareceu nenhuma vez causando, assim, o estranhamento sobre esse apagamento do termo letramento “pela grande influência que tais estudos tiveram no Brasil nos últimos trinta anos e por ser um conceito guarda-chuva de várias políticas do próprio Ministério da Educação nos últimos vinte anos. Faz-se necessário pensar o porquê do arquivamento de tais discursos e implicações pedagógicas” (BUZEN, 2019, p. 46-47). Nesse caso, foi possível apreendermos um movimento de apagamento do termo, considerando a edição final da BNCC até a PNA.

Entendemos, desse modo, que essa questão também aponta para uma mudança para as compreensões acerca do ensino da leitura e da escrita, especialmente na versão final da Base, e posteriormente, nas políticas que a precederam, como a PNA.

A primeira versão, portanto, parece estar assentada numa concepção de língua como forma de interação, na qual o ensino da leitura e da escrita é orientado numa perspectiva de alfabetização e letramento.

Localizamos a perspectiva mencionada, ou seja, de alfabetizar numa perspectiva para o letramento no seguinte trecho: “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 nosso).

Na próxima seção, apreendemos os pressupostos defendidos pela segunda versão da BNCC para o ensino da língua na alfabetização.

3.2 SEGUNDA VERSÃO DA BNCC: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ALFABETIZAÇÃO

A segunda versão da Base se remete, explicitamente, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) para retomar a então concepção de linguagem adotada naquele documento, ou seja, a **perspectiva discursiva da linguagem**, tomada como “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).

O documento, em diversos trechos, aponta para uma ratificação da mesma perspectiva adotada em documentos anteriores, especialmente nos PCNS, que são retomados em diversos momentos quando da apresentação da área de linguagem, portanto, parece buscar uma coerência com o que já foi construído até o momento quando realça:

a Base Nacional Comum Curricular, na sua qualidade de referência para a elaboração de propostas curriculares, apresenta um diálogo estreito com concepções **já possivelmente disseminadas em contextos de formação de professores/as e conhecidas no ambiente escolar** (BRASIL, 2016, p. 89, grifo nosso).

A segunda versão da BNCC reafirma a centralidade do texto na organização dos objetivos de aprendizagem para o componente língua portuguesa e mantém, da primeira versão, a orientação de que o ensino dessa área parta de uma estruturação dos eixos de ensino: leitura, escrita, oralidade, considerando o trabalho com diversos gêneros textuais/discursivos das esferas sociais de seus usos e reitera,

a proposta de Língua Portuguesa que aqui se apresenta dialoga com um conjunto de documentos e orientações oficiais – como os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental e para o Ensino médio –, com contribuições da pesquisa acadêmica e de currículos estaduais e municipais, para reafirmar fundamentos caros ao ensino da Língua Portuguesa na escola básica que, ao longo de quase três décadas, têm se comprometido com o desenvolvimento de capacidades de uso da língua (BRASIL, 2016, p. 89).

Percebemos, mais uma vez, essa opção pela continuidade em relação às alternativas teórico-metodológicas das políticas e documentos que antecederam a Base, quando, nessa edição, o documento elenca os objetivos específicos do ensino da língua portuguesa para os anos iniciais. Observamos essa premissa, por exemplo, quando anuncia o domínio do sistema de escrita alfabética ao final do bloco pedagógico dos três anos iniciais. O texto expressa esse alinhamento quando destaca que o conteúdo da Base precisa ser construído “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” (BRASIL, 2016, p. 187).

É importante assinalar que tais políticas, conforme já mencionamos, além de comungarem da mesma compreensão acerca do ensino da leitura e da escrita, a alfabetização numa perspectiva de letramento, também explicitam o ciclo de alfabetização e, portanto, os três primeiros anos do ensino fundamental como o tempo esperado para que a criança aprenda o sistema de escrita alfabética e consolide sua aprendizagem, nesse sentido. Desse modo, há um distanciamento da versão final da Base que indica uma redução de dois anos para a consolidação da alfabetização, rompendo, assim, com essa concepção de ciclo de tais políticas e das duas primeiras versões do próprio documento.

Nesse sentido, em relação à alfabetização e ao letramento, também são mantidas as mesmas perspectivas das citadas políticas no que concerne ao pilar da interdisciplinaridade, já que a apropriação do sistema de escrita alfabética deve se dar articulada ao seu envolvimento com a leitura e a produção de textos em todos os componentes curriculares (BRASIL, 2016). A propósito do trabalho com o texto, sublinhamos, no documento:

tendo em vista que os gêneros selecionados para as práticas de ensino sejam adequados ao segmento (do ponto de vista do uso social, do tema, do vocabulário, da extensão dos textos), os/as estudantes podem refletir e reconhecer os usos sociais e as condições discursivas envolvidas na produção dos textos e na sua circulação (para quê, para quem, como, os destinatários e o modo de circulação), apropriando-se dos usos sociais da escrita (BRASIL, 2016, p. 186).

É nesse momento, também, que o documento traz, de forma explícita, a orientação para o processo de alfabetização, indicando a compreensão que o mesmo elege acerca do ensino da leitura e da escrita. Nesse contexto, faz referência “à articulação recursiva entre **uso** e **reflexão**, uma formulação teórica cara aos debates sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa, presente desde a década de 80 do século passado” (BRASIL, 2016, p. 95). Indica, portanto, uma possível alusão aos estudos psicogenéticos em que o foco está em como a criança aprende. Vejamos o que o documento aponta sobre esse tema:

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 pois, conhecendo sua forma de pensar a escrita, pode trabalhar em direção ao domínio progressivo da escrita e da leitura (BRASIL, 2016, p. 187, grifo nosso).

Como vimos, a segunda versão da Base mantém uma concepção de ensino da língua como forma de ação, um processo de interlocução situado em práticas sociais de linguagem. Acentua o caráter de continuidade e valorização das políticas que a precederam, citando, no corpo do texto, programas como o PNAIC e Pró-Letramento que endossam, também, a perspectiva da alfabetizar e letrar.

Passamos, na próxima seção, à análise de tais pressupostos no versão final.

3.3 TERCEIRA VERSÃO DA BNCC: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ALFABETIZAÇÃO

A terceira versão da Base reafirma a concepção de língua já trazida nas edições anteriores, ou seja, aquela contemplada pelos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996). O documento sublinha:

assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2017, p. 67).

O documento também reafirma ter adotado, na esteira dos PCNs, a centralidade do texto na proposta de trabalho da língua portuguesa “como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativos-discursivas na abordagem, sempre considerando os contextos de uso significativo da linguagem” (BRASIL, 2017 p. 67). Entretanto, quando trata do processo de alfabetização, essa perspectiva parece perder importância, visto que há uma ênfase, sobretudo, acerca do ensino sistemático dos fonemas.

Esse movimento contraria a perspectiva de alfabetizar letrando, bem como o próprio conceito de alfabetização que vem sendo defendido na literatura da área, ou seja, de o sujeito dominar o sistema de escrita alfabética, bem com ler, compreender e produzir textos de curta extensão que circulam socialmente (MORAIS, 2012).

Quanto à perspectiva do letramento adotada pelas duas primeiras versões, nessa, como já abordado no início, a ênfase está para os letramento digitais ou multiletramentos. Dedicou, no texto introdutório, uma longa seção, inclusive, sinalizando o porquê da ausência desses termos

nas edições anteriores. É curiosa essa opção, como se transmitisse uma nítida dicotomia com a discussão a respeito do letramento que vinha sendo tecida. Sobre o espaço ocupado pelos novos letramentos, o texto aponta:

o espaço maior nesse trecho introdutório destinado **aos novos letramentos e à cultura digital** é devido, tão somente, ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral (BRASIL, 2017, p. 69, nota de rodapé, grifo nosso).

A Base reitera que faz essa opção pelo tratamento transversal da cultura digital, bem como do uso das TDICs - Tecnologias digitais da informação e comunicação- articuladas a outras dimensões nas práticas de linguagem no documento, sob o argumento de que “a cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas” (BRASIL, 2017, p. 85). Fica clara, para nós, essa ruptura com o que vinha sendo tecido, até então, sobre o letramento, do mesmo modo essa ideia de superar uma perspectiva anterior, rompendo-a como se não se articulasse com essas novas concepções sobre o campo.

Em relação à alfabetização, mesmo reconhecendo que as crianças, desde a educação infantil, estejam imersas e participem de diferentes práticas letradas, apresenta, como foco da ação pedagógica: “o conhecimento das letras do 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).

No nosso entendimento, fica nítida a ruptura conceitual que essa terceira edição explicita com relação à alfabetização. Recorre a termos que, conforme assinalamos, não só reduz, mas distorce o conceito, não refletindo, verticalmente, as implicações oriundas desses equívocos epistemológicos. A alfabetização é limitada à mera codificação e decodificação de letras e sons, tomando a escrita como um código e não como um sistema complexo, um sistema notacional (MORAIS, 2012; 2005); (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), em que não basta conhecer as letras e sons, mas responder a questões conceituais próprias da natureza do processo histórico-cultural em que se deu a criação da escrita, e que o sujeito terá de reconstruir para operar, autonomamente, com o sistema e avançar na apropriação da cultura escrita.

Pelos excertos trazidos da terceira versão, apreendemos como, apesar de manter o conceito de língua presente nas versões anteriores, defendendo uma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem, em que o ensino das práticas de linguagem considera os contextos sociais historicamente situados, o letramento não tem a mesma centralidade quanto nas versões

anteriores. No concernente à alfabetização, a ruptura se acentua e esse campo aparece desvinculado do letramento. Considerando essas diferenças, buscamos analisar como tais pressupostos estão contemplados no Currículo em Movimento, considerando sua recente adequação à BNCC.

3.4 CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ALFABETIZAÇÃO

No Currículo em Movimento, a língua é um “instrumento de poder, pois, por meio dela, se efetiva a comunicação, a construção de conhecimentos, a apropriação dos meios científicos, tecnológicos, participação em processos políticos e expressão cultural” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 13). Percebemos, nessa concepção, a manutenção de princípios caros à sua base teórico-metodológica adotada desde a sua elaboração, nas quais:

são considerados na organização curricular conceitos, como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. A intenção é de que o Currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, seja ideologicamente situado e considere as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesses de classes (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 22).

Notamos o caráter de continuidade, nessa fundamentação, quando o documento atual expressa, como finalidade do ensino de língua portuguesa, propiciar competência comunicativa, instrumentalizar para a resolução dos problemas cotidianos, oportunizar o acesso aos bens culturais, assim como levar o estudante a participar, plenamente, da cultura letrada. Algumas páginas mais adiante, percebemos um trecho que denota essa adequação ao preconizado pela Base:

nessa perspectiva, atualmente, o ensino da Língua Portuguesa tem por objetivo precípuo desenvolver os multiletramentos, um conjunto de novas práticas de leitura, de escrita e de análise crítica, a partir das práticas de linguagens contemporâneas e colaborativas que fortalecem o papel ativo do estudante, evidenciando seu protagonismo e participação crítica (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 17).

Como vimos aqui, o documento insere esse conceito de multiletramentos trazido pela BNCC, embora a inserção desse conceito possa se tratar de uma adequação ou de uma atualização quanto à influência da cultura digital nas práticas sociais de leitura e escrita. Não entendemos, contudo, que há uma dicotomia dos termos **letramento** e **multiletramentos**, visto que, no próprio movimento de pesquisa, de produção do conhecimento, outros conceitos vão surgindo não em oposição ao que já tinha produzido, mas num contexto de acoplar concepções

e práticas ancoradas em cenários atuais. No entanto, a Base, ao explicar que dará ênfase aos multiletramentos em razão de os “**letramentos da letra já estarem consolidados**” (BRASIL, 2017, p.69) parece indicar essa dicotomia entre os dois termos anteriormente referendados.

Esse sentido de letramento que o Currículo já tratava permanece e não é possível localizar, na Base, esse intento de priorizá-lo em sua fundamentação. Vejamos o que aponta o documento atual do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018),

as práticas de linguagem em sala de aula devem estar orientadas de modo que se promova a **alfabetização na perspectiva do letramento** e, como afirma Soares (2009, 2018), que se proporcione o aprendizado da leitura e da escrita (sistema de escrita alfabético e ortográfico) atrelado à apropriação desse **sistema de escrita** para o uso competente nas práticas sociais (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20, grifo nosso).

Nesse trecho, já podemos destacar duas agudas divergências que o Currículo confere aos conceitos aqui abordados em relação à BNCC: a primeira é que, ao adotar a alfabetização na perspectiva do letramento, o documento do Distrito Federal reafirma e ratifica a opção teórico-metodológica adotada nas políticas de alfabetização anteriores à BNCC e que já fundamentava o próprio Currículo aqui analisado e a segunda é conceber a escrita alfabética como sendo norteadas por um sistema de representação ou notação e não como mero código.

Essa diferença pode ser vista, claramente, no corpus textual de ambos os documentos. Enquanto o currículo compreende a alfabetização como “um processo complexo que implica a compreensão do estudante passar por etapas sucessivas e pela elaboração de hipóteses para se apropriar do sistema de escrita alfabética” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20). A BNCC, por outro lado, afirma em relação à alfabetização: “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).

Já vimos que há consequências para cada tipo de compreensão, conforme afirma Morais (2012) e Ferreiro e Teberosky (1999). Essas últimas autoras, vale lembrar, a quem o Currículo faz referência explícita em seu texto, protagonizaram, na história da alfabetização, a superação dos antigos métodos de alfabetização de base empirista-associacionista, conforme já sublinhado. Para esses autores, a compreensão que parece ser a adotada pela BNCC é a de que o sistema notacional de escrita é um mero código e isso implica em entender que

a alfabetização pressupõe que o aluno aprende repetindo e memorizando. Decorando a equivalência entre as formas gráficas (letras) e o sons que elas substituem (fonemas), os aprendizes viriam a ser capazes de decodificar ou codificar palavras. Daí, para serem capazes de “decodificar” ou “codificar” frases e textos, teríamos apenas uma

questão de treino, de prática repetitiva e acúmulo (de formas gráficas e seus respectivos sons) (MORAIS, 2012, p. 46-47).

Vemos que não se trata, portanto, apenas de uma mera abstração teórica, mas de uma mentalidade que incide em determinados modos de ensinar e de aprender a ler e a escrever, o qual podemos equiparar, por exemplo, às estratégias de ensino do método fônico, que exigem da criança um esforço de memorização e repetição dos fonemas que nem mesmo adultos alfabetizados são capazes de isolar na cadeia de sons da palavra. Atividades essas que parecem não garantir uma leitura proficiente, ou seja, quando a criança, mesmo **decodificando**, não consegue dizer o que leu. Exemplos como esse não são incomuns nos relatos docentes sobre crianças que conhecem todas as letras do alfabeto, bem como fonemas e sílabas, mas não conseguem **juntar** na hora de ler.

Para compreender, de fato, esse processo de apropriação da escrita, Ferreiro (2013) declara que é preciso renunciar a visão da escrita como técnica ou código de transcrição sonora das unidades gráficas e tornar complexa nossa própria concepção de escrita se quisermos entender o que as crianças nos dizem acerca dele (sistema de escrita alfabética). Para a autora,

a história da escrita através dos povos e dos séculos não é redutível a um percurso linear guiado pela eficiência e simplicidade na transcrição dos enunciados orais, os processos de apropriação da escrita pelas crianças também não podem se caracterizar como uma progressão do simples (fonemas e sílabas) ao complexo (orações e textos), do concreto (o desenho) ao abstrato (as letras) (FERREIRO, 2013, p. 30).

Na analogia feita por Ferreiro (2013), em suas pesquisas sobre a história da escrita, se ela se desenvolvesse como uma técnica com valor estritamente instrumental, no sentido de que o alfabeto seria sua versão mais econômica e simplificada (tanto pela redução do número de caracteres e pela simplicidade do código), as civilizações que usassem ainda os sistemas mais elaborados e complexos, como as escritas ideográficas, teriam aderido à escrita alfabética, mas, ao contrário, preferem manter seus próprios sistemas e mostram suficiente capacidade de assimilar e até liderar as mudanças da tecnologia e da informação nos dias atuais.

O sistema alfabético não é esse código mecanizado de substituição de letras por fonemas, em que bastaria à criança conhecer tais elementos para conseguir ler e escrever, mas as salas de aula estão cheias de crianças que nos provam que a escrita é esse objeto de conhecimento do qual fala Ferreiro (2013).

Da mesma forma, a autora considera que, ao se alfabetizarem, as crianças colocam questões legítimas e de grande relevância epistemológica. Elas trabalham, cognitivamente, sobre propriedades formais do sistema, sobre o modo de existência da escrita na sociedade. Para a autora, as crianças “não se referem às funções instrumentais da escrita, como ampliar a

memória e comunicar a distância. Estão nos falando de uma relação que não é instrumental em sentido estrito: a relação da escrita com a verdade” (FERREIRO, 2013, p.33).

Não à toa, o Currículo também destaca a responsabilidade da escola garantir, a todos os estudantes, acesso a saberes construídos historicamente pela humanidade em relação à língua, pois todas essas relações sociais, culturais, históricas e simbólicas também estão presentes no processo de alfabetização e, dessa forma, devem ser consideradas tanto em relação à oportunidade quanto no concernente à qualidade do processo do ensino da leitura e da escrita. Entendemos que, ao enfatizar o componente fonológico do processo de ensino em detrimento dos demais, reduzindo, inclusive, em alguns excertos, esse campo, ao fonema, limita o que é defendido por Soares (2020) quanto à constelação de habilidades fonológicas. Nesse caso, a Base deixa de lado todos esses componentes implícitos, essenciais para a aprendizagem.

Em síntese, ao menos no que se refere ao processo de alfabetização, o Currículo em Movimento apresenta distanciamento das concepções trazidas na última versão da BNCC. Diferentemente das edições anteriores, em que se mencionava, enfaticamente, a apropriação do sistema de escrita alfabética e não se concebia a alfabetização como um código; nessa última, há uma mudança radical que compromete, nitidamente, uma progressão epistemológica nas versões desse documento (BNCC). O Currículo em Movimento, de acordo com o que assinalamos, ao contrário, vem mantendo uma progressão orgânica em suas proposições teórico-metodológicas, nas duas edições, para a área de alfabetização. Embora em sua segunda edição de 2018, em relação à de 2014, tenha havido uma condensação da etapa do Ensino Fundamental num único caderno, onde antes Anos Iniciais que inclui a fase de alfabetização e Anos Finais tinha cadernos próprios, além de outras modalidades e etapas que na primeira edição tinha cadernos próprios; entretanto em relação aos Anos Iniciais, percebemos uma predominância dos conceitos e concepções estruturais para esse período de ensino que foram mantidos ainda que de forma mais suscinta na edição mais recente.

No percurso de análise desses primeiros pressupostos no campo da língua portuguesa, em específico à área de alfabetização, já apreendemos uma ruptura entre a terceira edição da BNCC e a atual versão do Currículo em Movimento.

Vejamos agora como as professoras alfabetizadoras demonstram, em suas narrativas, as concepções que as orientam e como compreendem tais pressupostos trazidos nos referenciais curriculares pelos quais norteiam sua prática.

3.5 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ALFABETIZAÇÃO

As docentes entrevistadas (1º, 2º e 3 anos do bloco inicial de alfabetização), também explicitaram, em suas narrativas, algumas concepções e conceitos que pareciam estar na base de suas práticas alfabetizadoras, e denotaram que conceitos como: letramento, alfabetizar e letrar já faziam parte do vocabulário de seu ofício. Essa linguagem, conforme vimos acentuando, reflete o que documentos anteriores à Base vêm preconizando, a exemplo do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e, mesmo o Currículo em Movimento em suas duas edições.

Perguntadas sobre o que entendiam por alfabetização, o conceito de letramento surgiu na fala das alfabetizadoras, antes mesmo que fizéssemos a pergunta seguinte, que seria o que concebiam como letramento. Vejamos o que declararam:

Olha, alfabetizar para mim é muito mais do que simplesmente o código de leitura e escrita ou a decodificação de palavras, de signos. Para mim, alfabetizar é você ampliar o horizonte da pessoinha, da criança, né? Possibilitar esse letramento mesmo essa... vislumbrar os textos que circulam mesmo na sociedade. É você se fazer entender. É você ser autor desse processo. Então eu acredito que a criança está alfabetizada realmente, quando ela tem essa capacidade; já de expressar o pensamento dela através da produção textual. De ler um texto, de identificar o que ela leu, de compreender o que foi dito ali naquela... naquele pequeno emaranhado de signos. **Então alfabetizar para mim é isso, é a criança está, não só decodificando, mas ter potenciais. De interpretação, de letramento, de produção e escrita.** (Professora B- 1º ano, em entrevista online -16/10/2021, grifo nosso).

Eu costumo dizer assim: alfabetização é aquela parte mais sistemática, né? Assim, o menino aprende a ler, o menino aprende a decodificar, ele aprende a escrever. A consciência fonológica. **E o letramento é você trazer a realidade para dentro disso. Você não fica só com a técnica, mas você junta as duas coisas. É você utilizar a técnica dentro da realidade.** Dentro do que é real. Tudo o que é desejado, dentro do que é vivido pela criança, porque a gente viveu a experiência de ser alfabetizado sem o letramento. Que foi o meu caso, que a gente aprendeu a ler, a gente foi alfabetizado. Mas aí eu acho que faltava um pouco dessa realidade. Do... da compreensão (Professora C- 2º ano em entrevista online - 04/10/21).

As narrativas das professoras alfabetizadoras explicitam, perfeitamente, aquela distinção que havíamos feito conforme os autores já citados, em que a alfabetização numa perspectiva de letramento não se caracteriza pelo processo de codificação e decodificação, já que são termos muito limitantes para expressar o rico e complexo processo que o sujeito alfabetizando percorre para reconstruir o sistema de escrita alfabética. Do mesmo modo, incluiu, também, a autonomia na leitura, compreensão e produção de textos de curta extensão. Essa premissa foi reiterada pela professora B ao acentuar que o estudante precisa expressar seu pensamento, compreender e interagir na sociedade letrada.

Na fala da professora alfabetizadora A, do 3º ano, parece evidente uma transição de concepções e a influência das formações nesse processo de ressignificação ao longo do seu percurso profissional. Segue sua narrativa:

Assim que eu ingressei, comecei lá em 91, né? Então, realmente a gente tinha muito...o foco maior era realmente nessa questão de alfabetização, era a questão da aquisição do código mesmo. Muita questão do método pelo método. **Porque a gente passava na questão das cartilhas. Até porque já tinha passado por isso, e via mesmo aquela concepção de alfabetizar dando a compreensão pelo código, o código pelo código. Decifrando. E aí depois veio essa perspectiva mesmo do letramento.** Na perspectiva do letramento, nessa perspectiva bem maior que a gente sabe que trabalha mais com essa questão realmente do uso social da língua, da função da comunicação, do social. Que é bem maior do que a questão só da aquisição do código, mas que sim...Claro que uma coisa é interligada, uma coisa depende da outra. É... isso ficou muito, a gente vem tentando, pelo menos durante a minha trajetória. A gente vem tendo uma visão maior com relação a isso desde a época dos, desde a época dos PCNs. **(Professora A - 3ºano, em entrevista presencial - 08/10/2021, grifo nosso).**

A professora rememorou seu tempo de atuação tomando como parâmetro inicial a década de 1990 ao contexto em que a pesquisa foi realizada. Na ocasião da entrevista, foi listando as formações, as políticas de alfabetização pelas quais passou e demonstrou, conforme discutimos no capítulo teórico, como essas formações e políticas (PCNs, BIA, PNAIC) vinham contribuindo para as apropriações dos/as docentes não só do Distrito Federal, mas do Brasil, já que temos exemplos de programas de alcance nacional. Ao complementar sua fala anterior, enfatizou o seguinte:

Dos Parâmetros Curriculares, né? E depois dentro, na secretaria sempre tem muita questão da formação mesmo. Mas ficou mais assim, é... uma maneira mais, como é que eu posso falar? Que a gente começou a mudar um pouco essa questão da concepção, e a trabalhar com isso quando foi realmente quando chegou o BIA, em 2007. E aí quando veio o trabalho com o BIA, né? Com o Bloco Inicial de Alfabetização, foi que a gente começou a trabalhar mais dentro dessa concepção, dentro dessa perspectiva de alfabetizar e letrar; a alfabetização na perspectiva do letramento. E depois vieram as formações. Vem aí o PNAIC, que vem bem em cima dessa, desse trabalho, nessa mudança de postura e de concepção **(Professora A - 3º ano, em entrevista presencial - 08/10/2021).**

Essa relação entre a formação continuada e as concepções de alfabetização surgiu na fala das três professoras alfabetizadoras, ao rememorarem seus percursos profissionais dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A professora A tinha 23 anos de atuação (e mais sete no Piauí. Ao todo, 30 anos de profissão), a professora B também contava com 23 anos e a professora C com 12 anos na SEEDF; que também revelou, em suas palavras, essa articulação ao se reportar a sua primeira experiência no campo da alfabetização, há 11 anos:

Mas no ano seguinte surgiu a oportunidade de pegar a primeira turma de alfabetização que era primeiro ano, e aí assim, eu tinha muita vontade, mas na época 2010, era pré requisito para você pegar turma de alfabetização, você ter feito o curso de

alfabetização. Que já era o BIA. Que em 2005 tinha sido implantado aqui no DF. Então a minha, na época, diretora, era muito gente boa. E falou: “não, para a pessoa adquirir experiência, ela precisa atuar, né?” Então é um desafio, e realmente foi no desafio. Eu contei muito com ajuda dela e até ela brinca que eu entrei silábico-alfabética e eu saí alfabetizada. Porque assim, para mim também foi um aprendizado muito grande, **mas no mesmo ano que eu atuei, eu já fiz o curso do Bloco Inicial de Alfabetização, né? Que ainda estava tendo muitas formações aqui no DF.** (Professora C - 2º ano, em entrevista online à pesquisadora - 04/10/21).

Observamos, nesse relato, o impacto de tais formações na prática de alfabetização da professora a partir das concepções que tais cursos trouxeram acerca da alfabetização e do letramento, especialmente a partir do implantação do Bloco Inicial de Alfabetização- BIA inserida na política de ciclos do Distrito Federal que, desde 2005, se mantém sólida e concomitante a sua implantação, oferecia uma formação específica para os/as docentes alfabetizadores/as àquela época em que não só a concepção de ciclos de aprendizagem, mas de alfabetização eram estudadas pelos docentes e relacionadas à sua prática cotidiana, como a professora relata a seguir:

Então foi quando eu entendi melhor o bloco, quais as suas estratégias, né? Quais eram os objetivos e o que que era o ciclo. Então foi assim, muito válido. Porque o tempo que eu fazia o curso, eu estava em sala praticando. Então foi a minha primeira experiência com alfabetização. Aí no segundo ano que atuei na alfabetização foi após o período que estive em formação. Então, nesse período de formação (PNAIC), ele trouxe uma base muito teórica, né? Porque a gente, durante a formação, tinha muita leitura, né? De uma forma mais aprofundada (Professora C - 2º ano em entrevista online - 04/10/21).

É interessante notar essa unidade em relação às concepções das docentes alfabetizadoras, mesmo em trajetórias tão distintas, compartilharam percursos formativos em cursos e políticas de alfabetização que acabaram deixando traços comuns em suas compreensões acerca do que entendiam como alfabetização e que opções as mesmas tinham feito em suas práticas cotidianas. Observamos que tais princípios teórico- metodológicos se alinhavam, na ocasião da pesquisa, aqueles vinculados ao Currículo em Movimento, bem como ao Bloco Inicial de alfabetização, demonstrando, mais uma vez, o impacto do Currículo local e das experiências e práticas profissionais diante de novos referenciais como a BNCC, conforme detalharemos nas seções seguintes.

Nosso intento foi dar continuidade às análises, resgatando as categorias temáticas presentes em nosso roteiro.¹⁸ Entramos, desse modo, nas orientações didático-metodológicas para o ensino da língua portuguesa trazidos nos documentos por meio dos eixos de ensino da língua.

¹⁸ O roteiro que traz as categorias para a análise documental pode ser consultado no apêndice A, na página 229.

3.6 BNCC E CURRÍCULO EM MOVIMENTO: ADEQUAÇÃO E DIFERENÇAS A PARTIR DOS EIXOS DE ENSINO DA LÍNGUA

Tanto a BNCC, em suas três versões, quanto o Currículo em Movimento, como é possível ver no Quadro 6, que segue, organizam o ensino do componente curricular língua portuguesa em **eixos** ou em **práticas de linguagem**. Essa última terminologia é usada, exclusivamente, pelo Currículo em Movimento, enquanto a BNCC adota a terminologia **eixos de ensino** nas três edições, mas como alguma pequena variação de nomenclatura a depender da versão. Buscaremos analisar, então, quais implicações e orientações se seguem a partir de tal organização, para o trabalho com a **leitura, produção textual, oralidade e análise linguística**.

Assim como as terminologias utilizadas pelos documentos; nesse estudo, adotamos leitura, oralidade, produção textual, análise linguística para nos referirmos aos eixos de ensino da língua portuguesa ou às práticas de linguagem em torno dos quais os referenciais pesquisados organizam o conteúdo e os objetivos de aprendizagem ou habilidades e competências para o ensino da língua portuguesa, conforme demonstramos no Quadro 6, que segue.

Quadro 6- Organização do componente Língua Portuguesa por eixos de ensino

BNCC 1 (2015)	BNCC 2 (2016)	BNCC FINAL (2017)	CURRÍCULO EM MOVIMENTO (2018)
EIXOS DE ENSINO LÍNGUA PORTUGUESA			PRÁTICAS DE LÍNGUAGEM
(5) Apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística	(4) Leitura, escrita, oralidade e conhecimentos gerais sobre a língua e a norma padrão	(4) Oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) análise linguística/ semiótica	(4) Oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual, e análise linguística/semiótica.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos documentos analisados.

Além da nomenclatura, é importante analisar os objetivos de aprendizagem que cada documento elege por eixo de ensino. Uma primeira observação, motivo de discussão desde o momento da elaboração da Base, é a mudança da nomenclatura. Enquanto nas versões 1 e 2 e no Currículo em Movimento a opção é por organizar os conhecimentos das áreas em cada um desses eixos de ensino, nesse caso, da língua portuguesa, em **objetivos de aprendizagem**, na BNCC final, a opção é feita por **competências e habilidades**.

Segundo Isabel Frade (2020, p. 3), em artigo recente no qual discute essa questão, a autora considera dois lugares enunciativos: “aquele em que atuou na produção dos documentos de Língua Portuguesa da BNCC até a segunda versão, e outro em que atuou apenas como leitora da versão homologada”. Essa mudança ocorreu devido às disputas em torno do projeto educacional desde a primeira versão, no entanto, até a segunda edição, houve uma coerência

em relação à noção de direitos de aprendizagem expressa nessa nomenclatura. Sobre esse assunto, a autora destaca:

A expressão “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” não supunha a delimitação de conteúdos até a segunda versão. A partir da terceira versão, a forma de ligação dos eixos com os objetivos sofreu uma alteração significativa: há eixos, conteúdos e habilidades. Assim, **a ideia de direitos políticos, éticos e sociais mais amplos que pudessem estruturar a base não foi mais explicitada** (FRADE, 2020 p. 6, grifo nosso).

A ideia de **objetivos de aprendizagem** que se desdobra a partir de princípios para um currículo que defende os direitos de aprendizagem, evidencia um teor político e não apenas pedagógico, cede lugar, portanto, a uma racionalidade técnica com a noção de **competências e habilidades** que, nesse sentido, rompe com uma perspectiva que vinha fundamentando projetos e políticas educacionais. No caso da alfabetização, isto fica explicitado em documento do MEC ao Conselho Nacional de Educação em 2012 por ocasião da implementação do PNAIC que também tinha esse fundamento em seus pressupostos teóricos metodológicos. Vejamos o que enfatiza o documento:

O presente documento, **relativo aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**, por conseguinte, não é uma proposta de currículo, mas é um marco na busca da articulação entre as práticas e as necessidades colocadas pelo cotidiano da escola. **É uma proposta de delimitação de princípios básicos relativos aos direitos dos estudantes**, que possa trazer mais subsídios para os gestores dos sistemas, em diferentes instâncias, em suas práticas de criação objetivas de ensino e aprendizagem nas escolas e para os professores planejarem situações didáticas que favoreçam as aprendizagens, considerando, para isso, **os objetivos do ensino; as situações de interação de que os estudantes participam e as de que têm direito de participar; os conhecimentos e habilidades que já dominam e os que têm direito de dominar** (BRASIL, 2012, p. 29, grifo nosso).

A respeito dessa heterogeneidade de opções e de implicações diretas no campo epistêmico, faremos a opção por **objetivos de aprendizagem**, já que este é o termo utilizado em três das quatro fontes documentais aqui tratadas, fazendo, novamente, a ressalva de que, na versão final da BNCC, houve essa mudança mencionada e os conhecimentos são organizados em **competências e habilidades**. Recorreremos a essa expressão sempre que for necessária a ênfase distintiva.

Outro ponto a ser destacado é que o Currículo em Movimento, como vimos no Quadro 6, adequa a nomenclatura dos eixos de ensino da língua, adotando aqueles utilizados pela BNCC versão final, visto que, em sua primeira edição de 2014, a organização se dava da seguinte forma: **leitura e produção escrita e oral** que vinha como um único bloco, indicando singularidades de cada um deles, bem como a progressão aos longo dos anos-ciclo. Na segunda

edição do Currículo em Movimento, é possível apreender o enfoque em separado desses eixos, conforme organização da Base (oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual).

Na primeira edição, há, ainda, um segundo bloco de objetivos de aprendizagem e conteúdos organizados por ano no eixo quanto ao campo denominado de **conhecimentos linguísticos articulados com textos** que, na edição atual e na Base, equivalem à **análise linguística/semiótica**. O Currículo, em sua primeira edição, traz, ainda, um último bloco de objetivos de aprendizagem e conteúdos por ano organizados no eixo **literatura**. Esse desenho, como vimos anteriormente, se alinha ao que o Currículo em Movimento (2014, p. 12) propunha para o ensino da língua, o qual objetiva “ampliar competência comunicativa, pensando na sua participação social”. Sobre esse assunto, explicita:

é possível a articulação entre oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e literatura, pois saberes provenientes de cada um desses campos se relacionam na compreensão e utilização de diferentes gêneros textuais, diversificando e ampliando situações de letramento vivenciadas por estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.12-13).

Ressaltamos que, sob essa aparente adequação, os objetivos de aprendizagem que estavam na primeira edição, previstos nessa organização para o 1º, 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização, foram mantidos na íntegra na 2ª edição do Currículo em Movimento mostrando, assim, que tais pressupostos teórico-metodológicos que estruturavam o documento permaneceram na versão que objetivou o alinhamento com a BNCC.

Verificamos que todos os objetivos de aprendizagem do bloco: **leitura, produção escrita e oral** no Currículo em Movimento da primeira edição foram distribuídos na atual versão por meio dos eixos: **oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual**, respectivamente e, ainda, que o eixo **leitura/escuta**, na segunda edição, também agregou todos os objetivos de aprendizagem vinculados ao campo da literatura. Eis um ponto de aproximação com o desenho da BNCC em suas três edições.

Do segundo bloco de objetivos propostos para **conhecimentos linguísticos articulados com textos**, todos também foram contemplados na atual edição do Currículo com o deslocamento de dois deles, do 2º ano, para a **escrita/produção textual**, conforme explicitamos a seguir:

compreender a organização de ideias em parágrafos em produção de textos escritos em prosa em diferentes gêneros; escrever, revisar e reescrever textos (com auxílio do professor) em diferentes gêneros, considerando um ou mais aspectos de cada vez: coerência, coesão, pontuação, translineação, concordância nominal e verbal, adjetivação, pronomes pessoais (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 30-31).

Outro item que foi deslocado do eixo **conhecimentos linguísticos articulados com textos**, também do 2º ano, na nova edição do Currículo, ficou inserido no eixo da **oralidade**: “refletir sobre a função de determinadas palavras: verbos (como ação) e adjetivos, em contextos de uso oral” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 23). Nos dois casos explicitados, entendemos que há um entrecruzamento conceitual, epistêmico, de campos que podem ser enfocados de forma articulada. Chama-nos a atenção, entretanto, que essa mudança só foi apreendida no 2º ano.

Verificamos, então, que o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), em sua edição alinhada à BNCC (BRASIL, 2017), manteve todos os objetivos de aprendizagem previstos na edição anterior, ainda que tenha adicionado, em geral, de um a três elementos novos por ano/eixo, com exceção do campo da oralidade, visto que apreendemos cinco a mais para o 3º ano do BIA em relação à edição anterior. A adequação, portanto, se revela de forma bastante sutil e com pouco impacto na estrutura anterior do documento em relação ao que estava proposto para o ciclo de alfabetização.

Em termos quantitativos, a edição atual conta com 114 objetivos de aprendizagem, distribuídos nos três anos do ciclo, enquanto a primeira possui 86. No entanto, observamos que essas alterações não impactam no texto anterior, visto que são, na realidade, desdobramentos dos objetivos de aprendizagem já existentes. Os demais casos, são aqueles que não se encontravam nem na versão anterior do Currículo em Movimento, tampouco nas edições da BNCC.

Ainda nos reportando aos objetivos de aprendizagem, verificamos que dois deles foram acrescidos e coincidem com o Currículo em Movimento: um deles para o eixo da oralidade, no Currículo (DISTRITO FEDERAL, 2018), que é igual ao proposto pela BNCC (BRASIL, 2017), versão final, para o 1º ano, cujo código alfanumérico é EFO1LP23, temos em ambos os documentos, praticamente a mesma redação, nesse caso indicando que o Currículo pode ter acrescentado a partir da Base:

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio e vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2017, p. 109)

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e professor, diversos gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, áudio e vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 24).

Interessante sublinhar que o mesmo objetivo é proposto, no Currículo, para os três anos, alterando-se, apenas, os verbos iniciais para: identificar e produzir (1º ano); reconhecer e produzir (2º ano) e planejar e produzir (3º ano, literalmente como vem na BNCC versão final). Cremos que essa mudança nos verbos não é gratuita, ou seja, ao nos reportarmos para o terceiro ano, verificamos maior complexidade, visto que envolve as atividades de planejamento e produção.

O segundo objetivo acrescido, a partir da BNCC, foi para o eixo **leitura**, 1º ano, cujo conteúdo está fidedigno com o da BNCC e corresponde ao código alfanumérico EF01LP01: “reconhecer que textos são lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo na página” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.25).

Encontramos, além desses dois objetivos que vieram da forma como estavam propostos no documento final da Base, mais 14 deles que se relacionam com alguns ou alguma habilidade proposta na BNCC. **No entanto, nenhum deles de forma literal como os dois que destacamos. Sublinhamos, também, a aproximação com os objetivos traçados no Currículo em sua primeira edição**, referindo-se à capacidade de os estudantes produzirem, compreenderem diversos gêneros textuais e sua função social, além das questões de organização textual já amplamente contemplados anteriormente no documento supracitado. Como exemplo dessa característica padrão na segunda edição do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), no Quadro 7, que segue, demonstramos essa ocorrência em relação a um dos eixos: leitura.

Quadro 7 - Adequação dos objetivos de aprendizagem acrescentados ao Currículo em Movimento em relação à BNCC

(Continua)

EIXO LEITURA		
Novos objetivos de aprendizagem no Currículo em Movimento-2018	Habilidades relacionadas na BNCC (2017) versão final	Objetivos relacionados no Currículo em Movimento-2014
1-Ler e interpretar, em colaboração com os colegas e professor, texto em diversos gêneros, mobilizando e combinando estratégias de antecipação, inferência seleção e verificação (2º ano).	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. (EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto , identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto (comuns ao 3º, 4º e 5º anos).	- Antecipar e inferir assuntos de textos a serem lidos em função do seu suporte, gênero e contextualização. - Selecionar informações necessárias para a compreensão do texto de acordo com o objetivo de leitura. - Retomar informações explícita e implícitas de textos lidos. - Relacionar os assuntos de textos lidos a conhecimentos prévios , construindo significados. (Para 2º ano) -Ler e interpretar com autonomia textos em diversos gêneros,

(Conclusão)

		mobilizando e combinando estratégias de antecipação, inferência, seleção e verificação para compreensão do texto lido. (Para 3º ano).
2-Relacionar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente e nas mídias impressas, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (2º ano).	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Comuns ao 1º e 2º ano).	- Compreender assunto principal de textos lidos. -Relacionar as linguagens verbal e não verbal presentes em diversos gêneros para construção de sentido e compreensão do tema/assunto. (2º ano).
3- Compreender a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente e nas mídias impressas, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (Para 3º ano).	(EF03LP12) Ler e compreender , com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana , de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (Para 3º ano).	- Compreender as finalidades de textos lidos e produzidos oralmente e por escrito, de acordo com o conteúdo de uso/circulação. (3º ano).

Fonte: Produzido pela autora a partir das duas edições do Currículo (2018; 2014) e da BNCC (2018) versão final.

O Quadro 7 realça que, os três únicos novos objetivos que encontramos, no eixo **leitura**, no Currículo em Movimento, se relacionam às prescrições da BNCC para esse eixo, mas também ao próprio Currículo na primeira edição. O primeiro trata das estratégias de leitura voltadas às capacidades de antecipação, inferência seleção e verificação que o estudante mobiliza durante essa atividade.

Esse aspecto está previsto na primeira edição para os 2º e 3º anos. Esse objetivo é adiantado para o 1º ano na atual edição do Currículo em Movimento. Já na Base, considerando sua edição homologada, esses elementos estão previstos apenas a partir do 3º ano. O segundo e terceiro objetivos, respectivamente acrescidos para 2º e 3º anos, conforme o Quadro 7 evidencia, apareciam desde a primeira edição do Currículo em Movimento, mas com outra redação. Em síntese, os novos objetivos acrescidos ao Currículo e que se relacionam à Base já constavam no documento da rede do Distrito Federal.

Com isso, queremos destacar que o documento do Distrito Federal manteve uma linha já contemplada na primeira edição para o tratamento dos eixos de ensino de língua portuguesa, que não foram alterados, substancialmente, após o alinhamento com a BNCC.

Se tomarmos, a princípio, essa análise quantitativa e qualitativa (número e conteúdo) dos **objetivos de aprendizagem**, propostos na nova edição do Currículo em Movimento

(DISTRITO FEDERAL, 2018), em comparação às competências/habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), considerando o ciclo de alfabetização, podemos inferir fatos comparáveis àqueles encontrados por Paula (2020) em sua pesquisa que buscou analisar a forma pela qual as Unidades da Federação atualizaram seus currículos à luz da BNCC.

A autora averiguou se os estados e o Distrito Federal absorveram a Base como prescrição ou orientação, identificando, a partir da análise dos pressupostos teórico-epistemológicos das propostas curriculares, o grau de adesão dos currículos à BNCC. O estudo demonstrou, após a realização da pesquisa, que o DF, portanto o Currículo em Movimento, compunha 51% das propostas (14 das 26 analisadas) que **“apresentam baixo grau de adesão à Base, pois assimilaram a norma central como orientação ao não fixarem as mesmas premissas teóricas, o mesmo modo de organização curricular em habilidades/competências e ao reforçarem a gestão e a autoria docente da escola via Projeto Político-Pedagógico”** (PAULA, 2020, p. 113).

Além dessa singular contribuição a essa discussão, a autora reitera, como também já o fizemos no corpo desse trabalho, que “as políticas educacionais e curriculares induzidas pelas prescrições da BNCC e dos currículos subnacionais não se findam com a materialização desses documentos, posto que, entre a prescrição e a ação há um universo que pode estar muito próximo e harmônico ou anos-luz de distanciamento (SACRISTAN, 2000, *apud* PAULA, 2020).

Nesse sentido é que recorremos à fala de uma das professoras entrevistadas que reflete, em outra dimensão, o grau de participação, ou mesmo adesão, à cada um desses documentos norteadores. Quando perguntada sobre quais memórias teria acerca da construção do Currículo local, a professora, rememorou:

Em relação, quando ele foi elaborado, nós tivemos um trabalho de construção. Teve formação, foi oferecida a formação, né? E aí nas escolas chegou... É... teve uma parte desse ano que eu acho que eu estava na gestão da escola [...]. Então foi uma participação que eu lembro a nível de rede. Então foi levar essa discussão para coordenação, os horários de coordenação e houve, sim, essa discussão (**Professora A - 3º ano**, em entrevista presencial - 08/10/21).

No caso da mesma docente, quando perguntada sobre a construção da BNCC e suas memórias em relação a este documento, quanto à participação ou processos de formação, declarou:

Não. Vou ser sincera com você, eu não tenho muita memória dessa participação, “como foi”. Eu acho que eu não tenho muita... como foi que participei dessa, dessa parte da formação da BNCC, não. Teve muitos documentos que vieram para estudo. Eu lembro disso, né? Mas eu não lembro como foi a participação efetiva do professor

nessa formação aí. Professor que estava em sala, professor... eu não lembro dessa parte aí. [...] Mas eu lembro que chegou (sic) vários documentos na escola, e também não tivemos... eu lembro, também, que teve a questão da consulta pública, né? Nós tivemos as consultas públicas. Então eu lembro dessa parte (**Professora A - 3º ano**, em entrevista presencial - 08/10/21).

É nítido, na fala da professora alfabetizadora, o que também se repetiu nas narrativas das outras profissionais entrevistadas, ou seja, uma forte ligação e identificação com o Currículo local, enquanto apreendemos um distanciamento ou desconhecimento das proposições e do próprio documento da BNCC, como aludimos no início desse trabalho. O fato de já ter passado uma década desde o processo de elaboração do Currículo, indica a importância desse documento diante das proposições da Base que, além de ser muito mais recente, teve, entre sua homologação e implementação, o advento da pandemia e as transformações que suas consequências causaram no cenário educativo, como mais um agravante para essa presença ainda inexpressiva da BNCC na narrativa docente.

Perguntadas sobre o contato com o conteúdo da BNCC, por meio da escola ou alguma formação na rede, e sobre o que o documento propunha para o trabalho com a alfabetização, as professoras explicitaram, de forma recorrente, as questões que destacamos em relação à importância e influência dos referenciais em suas percepções. Vejamos o que declarou a docente do 1º ano:

Da BNCC, não. Eu não lembro. A EAPE (Escola de Formação dos Profissionais da Educação do Distrito Federal) deve ter feito nenhum tipo de estudo não. O Currículo sim, já inclusive já teve curso com certificação e tudo, né? Era nas próprias escolas. As pessoas estudavam e tudo. Agora da BNCC, acho que não. Então eu acho que seria importante até enquanto escola, eu posso sugerir que, de vez em quando, eles mandam alguns documentos para escola pedindo sugestões para formações da EAPE. Uma das sugestões pode ser essa mesmo, né? Que a gente procure se aprofundar mais na teoria da Base Nacional, porque é um documento novo. Um documento que a gente não teve muito tempo e aí veio essa questão da pandemia, a educação teve que se reinventar (**Professora B - 1º ano**, em entrevista realizada em 16/10/2021).

Se nas percepções das docentes, começamos a apreender a pertinência e a recepção tanto do Currículo quanto da BNCC, passamos, daqui em diante, a analisar as proposições desses documentos para o ensino da alfabetização propriamente, considerando os eixos: leitura, escrita, oralidade, entre outros.

Nas subseções seguintes, tratamos dos eixos de ensino de língua portuguesa, considerando a frequência com que aparecem nos documentos aqui analisados, bem como a abordagem teórico- metodológica que foi possível apreender a partir da análise de conteúdo temática, articulando essas apreensões às percepções docentes, conforme viemos fazendo nas seções anteriores.

Destacamos que a apropriação do sistema de escrita alfabética é tratada, nesse estudo, como parte do eixo análise linguística que também é integrado, nos documentos, pela ortografia e gramática. Nesse caso, há terminologias distintas. Por exemplo: na BNCC, versão final, localizamos o termo: ortografização para os conteúdos referentes à gramática e alfabetização para os conteúdos relativos à apropriação do sistema de escrita alfabética. Trataremos, para fins de padronizar a escrita, no formato em que aparecem enfocados na BNCC: leitura, produção textual, oralidade, análise linguística, padronizando essa terminologia, inclusive de forma que também se reportem às terminologias afins referendadas pelos diversos documentos, como já mostramos no Quadro 6.

A partir de agora analisamos cada eixo de ensino separadamente trazendo as frequências e características próprias que são apresentadas em cada documento analisado. Começamos pelo eixo leitura.

3.6.1 Análise do eixo leitura

Os documentos analisados trazem, para esse eixo de ensino de língua portuguesa, uma quantidade de **objetivos de aprendizagem** superior ao que explicitam para os demais, com exceção da primeira edição da BNCC, já que houve maior investimento no campo da análise linguística (alfabetização), o que pode ser explicado pelo fato de ser este, entre todos os demais documentos, o único que considera esse campo à parte.

A seguir, explicitamos, na Tabela 2, essa frequência, considerando o eixo de leitura.

Tabela 2 – Frequência de objetivos de aprendizagem para eixo de leitura

Documentos	Total por Ano/Ciclo			Total Geral
	1º	2º	3º	
BNCC 1	14	08	08	30
BNCC 2	16	20	18	54
BNCC FINAL	10	12	18	40
CURRÍCULO	16	16	17	49

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos analisados.

Como demonstra a Tabela 2, a BNCC, na segunda versão, e o Currículo em Movimento são os que propõem maior número de objetivos de aprendizagem para esse eixo e, de uma forma mais equilibrada, em relação à quantidade de objetivos por ano. Já a BNCC, em sua versão final, apresenta maior diferença entre os anos nesse quesito, propondo oito objetivos a mais para o 3º em relação ao 1º ano. Entendemos que esse maior foco na leitura para o 3º ano na Base pode, também, ser um indicador da concepção de alfabetização adotada na versão

homologada, conforme já discutimos, em que os dois primeiros anos têm como foco a decodificação, a ênfase passa a ser no código de escrita e não a alfabetização numa perspectiva de letramento em que ler e compreender textos, mesmo antes de dominar o sistema de escrita alfabética, já é esperado.

É importante assinalar, também, que o eixo de leitura, considerando as três edições da BNCC, foi se constituindo em prioridade, progressivamente, de modo que, na segunda versão, houve um salto quantitativo e um decréscimo em relação à versão final. O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), conforme já enfatizado, se aproximou da frequência da segunda edição da Base nesse quesito leitura.

Os primeiros objetivos com foco no eixo de leitura, para os 1º e 2º anos, respectivamente, pensando na Base, parecem reforçar essa compreensão desse campo como “objeto de conhecimento Decodificação/Fluência de leitura” (BRASIL, 2017, p. 98). A seguir, explicitamos, na sequência, os códigos: EF01LP01 e EF12LP01 atestando essa concepção:

Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página; ler palavras novas com **precisão na decodificação**, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. Formação de leitor (BRASIL, 2017, p. 99, grifo nosso).

Recorremos a Morais (2005) quando o autor destaca a importância de alfabetizar letrando, destacando a necessidade de uma metodologia de ensino, sem recorrer aos velhos métodos de alfabetização que, de acordo com o autor, sempre adotaram a concepção de escrita alfabética como código, ou seja, viram a tarefa do aprendiz mais restrita a memorizar informações dadas, prontas pelo adulto. Cabendo, então, ao estudante, conforme Morais (2005), copiar e copiar... para poder memorizar e, por isto, o autor alerta que

a realidade tem mostrado o quanto isso é perigoso e ineficaz. Numa perspectiva diferente, defendemos que, para alfabetizar letrando, é preciso reconhecer que a escrita alfabética é em si um objeto de conhecimento: um sistema notacional. Na esteira desse posicionamento, além de buscarmos abandonar o emprego das palavras “código”, “codificar” e “decodificar”, parece-nos necessário criar um ensino sistemático que auxilie, dia após dia, nossos alunos a refletir conscientemente sobre as palavras, para que venham a compreender como esse objeto de conhecimento funciona e possam memorizar suas convenções (MORAIS, 2005, p. 45).

Antunes (2003, p. 27, grifo nosso) também chama a atenção para uma atividade pedagógica no ensino do português que ainda é frequente, que seria aquela “**centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal**- quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto”.

Conforme demonstramos anteriormente, parece que a Base, em sua versão final, vai ao encontro dessa perspectiva de ensino da leitura, ao enfatizar os aspectos fonológicos dentro de “um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística” (BRASIL, 2017, p. 90). Essa diferença de concepção é destacada por Ferreiro (2017, p. 26), quando relaciona tais concepções a práticas ancestrais onde “se pretende que a criança compreenda a mecânica da codificação; depois — e somente depois — poderá fazer algo inteligente”. Ferreiro compara a pouca racionalidade dessa mentalidade a uma situação hipotética, por exemplo, se déssemos primeiro às crianças exercícios fonéticos, obrigando-as a dizer coisas sem sentido para, só posteriormente, falar convencionalmente. Segundo Ferreiro (2017, p. 26),

O problema é que a escrita é antes de tudo representação da linguagem, e tudo o que a afaste da linguagem, convertendo-a em uma sequência gráfica sem significado, a deforma até caricaturizá-la. Em última instância, não se está apresentando à criança o real objeto de sua aprendizagem, mas um substituto caricaturesco.

Enquanto, por outro lado, tanto o Currículo em Movimento quanto as primeira e segunda versões da BNCC explicitam, na perspectiva de alfabetizar letrando, práticas de atividades de compreensão de texto que “resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela, externos, porque ancorados numa situação social que envolva uma prática de linguagem, contemplariam uma variedade da interação verbal que, de fato, marca a vida das pessoas nos diferentes grupos sociais” (ANTUNES, 2009, p. 59-60).

Também Koch e Elias (2018), ao tratarem das concepções de leitura e a discussão sobre o que é ler? Para que ler? Como ler?, afirmam que tais questões suscitarão respostas decorrentes da concepção de sujeito, língua, texto e sentido e, portanto,

em uma concepção de língua como código, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pre)determinados pelo sistema, o texto é visto como simples produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado (KOCH; ELIAS, 2018, p. 10).

Para as autoras, essa concepção implica que basta ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto, um atividade de reconhecimento e reprodução. Porém, “uma concepção de leitura que põe foco no leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para construção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 13) vem, segundo essas estudiosas, alimentando muitas pesquisas e discussões sobre a importância dessa vertente para o ensino.

Não obstante, essa também é a concepção que é adotada, há alguns anos, em diversos documentos oficiais das políticas de alfabetização, conforme documento do Ministério da Educação e Cultura - MEC publicado há quase uma década por ocasião da implementação do

PNAIC e que trazia os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental, no qual

a leitura é uma prática de interação social, é encontro de sujeitos: leitor e autor, mediados pelo texto. É ainda um processo que exige um trabalho de compreensão textual, tendo em vista seus objetivos e seus conhecimentos sobre o assunto e o tema, o autor, a linguagem e a língua, o gênero textual (BRASIL, 2012, p. 45).

Nesse sentido, percebemos que a leitura tanto pode como deve ser trabalhada desde a educação infantil, buscando a construção de sentidos, a compreensão leitora, para além do processo de decodificação; baseada nessa compreensão da leitura em que o texto é o próprio lugar da interação, também precisa ser uma prioridade na organização e condução do trabalho didático-pedagógico (KOCH; ELIAS, 2018).

É com base nessa concepção que continuamos a análise desse eixo tratando o conteúdo ou objetivos de aprendizagem explicitados nos documentos para o campo da leitura, a fim de entendermos as proposições que estão postas para o ciclo de alfabetização e se há uma articulação entre tais referenciais, até porque, na terceira edição da Base, temos o decréscimo de um ano no período previsto para a consolidação da alfabetização. Para isso, consideramos três dimensões da leitura: **a dimensão sociodiscursiva**; o **desenvolvimento de estratégias de leitura**; as **relações entre leitura e análise linguística**, tomando como referência, para essa classificação, os já mencionados Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental (BRASIL, 2012), bem como autores como Antunes (2009; 2003) e Koch e Elias (2006) que tratam das dimensões linguísticas e extralinguísticas presentes no trabalho de compreensão leitora e nos aspectos linguísticos e sociocomunicativos da língua no trabalho com o texto.

Consideramos, para fins de classificação e para determinar a ausência/presença ou frequência nos documentos analisados, os **objetivos de aprendizagem que contemplam a dimensão sociodiscursiva** da leitura, visto que são aqueles que tratam da interlocução, da relação autor e leitor, da finalidade do texto, os interlocutores e os contextos de produção e circulação. Os **objetivos de aprendizagem que visam o desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura** são aqueles relacionados às ações de antecipar sentidos, elaborar inferências, estabelecer relações entre partes do texto, monitorar o processo de leitura, verificando se o que está sendo compreendido faz sentido. E, por fim, os **objetivos de aprendizagem que compreendem a dimensão linguística do texto** no trabalho de

compreensão leitora, já que são aqueles que se referem ao funcionamento do sistema alfabético de escrita, o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e fonemas e de algumas convenções ortográficas e conhecimentos sobre outros aspectos linguísticos e gramaticais.

Conforme fomos verificando os objetivos de aprendizagem em cada documento, encontramos alguns que contemplavam dimensões outras além dessas três mencionadas, nos levando a identificar mais uma categoria referente ora à **avaliação da leitura, ora ao desenvolvimento do gosto pela literatura ou leitura por fruição**. Chamamos essas categorias de **literatura e avaliação de leitura**.

Tabela 3 - Frequência dos objetivos de aprendizagem para as dimensões da leitura

Documentos	Dimensão sociodiscursiva	Desenvolvimento de estratégias cognitivas	Dimensão linguística	Literatura	Avaliação de leitura	Total
BNCC 1	15	05	07	03	-	30
BNCC 2	26	05	14	06	03	54
BNCC FINAL	24	03	08	03	02	40
CURRÍCULO	12	19	04	13	01	49
Total	77	32	33	25	5	173

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos documentos analisados.

De modo geral, todos os documentos, a contar pelo número de objetivos de aprendizagem que trazem a **dimensão sociodiscursiva da leitura** e, portanto, da língua, adotam uma perspectiva linguística interacional, onde o gênero textual ganha importância, pois, longe de ser um texto produzido especialmente com a função de destacar o aspecto do código ou da norma gramatical para fins pedagógicos (com os textos cartilhados de antigamente), são os textos que “escrevemos ordinariamente, lançando mão da linguagem oral ou escrita em situações de uso real da língua, articulando enunciados para o desenvolvimento de um tema, com um determinado objetivo e nas condições concretas que o contexto apresenta” (KLEIN, 2009, p. 71).

Observando a Tabela 3, percebemos que as três versões da BNCC, especialmente a segunda e a final, têm em torno de metade ou quase metade dos objetivos de aprendizagem de leitura voltados para a dimensão sociodiscursiva, respectivamente 26 do total 54 na BNCC 2 e 24 do total 40 na BNCC Final. Já no Currículo em Movimento, a maior parte dos objetivos tratam do desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura: 19 do total de 49 objetivos e, em seguida, a maior ênfase nesse eixo é para o desenvolvimento do gosto **pela literatura ou**

fruição na leitura: 13 do total de 49 objetivos. Em terceiro lugar, a ênfase se dá nos objetivos relativos à dimensão sociodiscursiva: 12 do total de 49 objetivos.

Uma explicação para essa discrepância em relação ao foco dos documentos, no concernente ao trabalho com a leitura, é que, na BNCC, por exemplo, especialmente na versão final, os objetivos que dizem respeito à leitura e compreensão de determinado gênero textual, se repetem num padrão de redação dos objetivos em que se altera apenas o gênero abordado, conforme ano-ciclo. Para o 2º ano, por exemplo, na BNCC versão final, constam, respectivamente, 10 objetivos nesse padrão:

(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, **fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil**, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p. 105).

Nos outros nove objetivos, mantém-se a mesma redação desse, alterando-se, apenas, os gêneros textuais sugeridos para o trabalho, por exemplo: listas, agendas; *slogans* e textos publicitários, entrevistas e enquetes etc. Já no Currículo em Movimento, não se listam objetivos para cada gênero, mas um único, de forma genérica, abrange todos eles. Para o 2º ano, por exemplo, o Currículo propõe:

Ler e interpretar, em colaboração com os colegas e professor, **textos em diversos gêneros**, mobilizando e combinando estratégias de antecipação, inferência, seleção e verificação (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 27);
relacionar a função social de **textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente e nas mídias impressas, de massa e digital**, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam quem os produziu e a quem se destinam (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 28).

Percebemos que o Currículo traz da Base esses dois objetivos de aprendizagem, mas adequando-os, de modo a sintetizar as dez habilidades previstas na BNCC em relação aos aspectos sociodiscursivos da leitura. Desse modo, mantém a ênfase no desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura, que ajudam o estudante a compreender o texto lido. Já a BNCC, na versão final, é o documento que menos traz objetivos que contemplem essa aprendizagem. Foi notória a discrepância com o Currículo em Movimento, nesse quesito. Em relação às versões 1 e 2 da BNCC, cabe assinalar que havia o foco nos três anos do ciclo, mas na versão final, os três objetivos relativos a esse tema só estão previstos no 3º ano. Diante desse contexto, nos perguntamos, não é importante desenvolver tais habilidades nos leitores desde o 1º ano do ciclo de alfabetização? Ensinar as crianças a buscarem pistas textuais, índices, fazerem relações entre as partes do texto, bem como inferências, levantarem hipóteses, verificarem ou refutarem,

ao longo da leitura, tais predições, para aprenderem a compreender um texto lido, não seria crucial?

E, novamente, em relação aos gêneros textuais, quando a ênfase do Currículo recai não em um determinado texto como na Base, entendemos que aquele documento entende que cada “gênero constitui uma espécie de classe, de agrupamento particular, representa um conjunto de textos com semelhanças muito próximas. Assim é que cada gênero admite subtipos no interior do próprio escopo” (ANTUNES, 2009, p. 61). Por exemplo, um cartaz corresponde a diferentes configurações: publicitário, informativo, de protesto, etc. Ao contrário, a nomeação dos gêneros a serem trabalhados em cada ano/ciclo pode engessar esse processo de trabalho com textos reais, que circulam nos contextos sociodiscursivos. Por outro lado, admitimos, concordando com Moraes (2012) que há, de fato, gêneros textuais mais propícios ao trabalho com alfabetização, por exemplo.

Já se compreendeu, de acordo com Antunes (2009), que a ênfase da questão deve estar “na explicitação dos modelos pelos quais, em seus textos, as pessoas realizam seus fins comunicativos e não na possibilidade de se estabelecer um sistema unitário para a classificação da imensa variedade dos gêneros” (p.56). Desde a educação infantil, é importante esse trabalho com a diversidade de gêneros textuais, considerando as singularidades dos sujeitos, as possibilidades de interação reais que essa unidade linguística pode desencadear no trabalho didático-pedagógico.

Um último ponto que se destacou da análise do eixo leitura, nos documentos, foram os objetivos de aprendizagem que não se alinharam na classificação inicial, por abordarem outra dimensão desse campo: **a avaliação da leitura do estudante e o desenvolvimento do gosto pela literatura, pela leitura por fruição**. Nessa última categoria, encontramos 13 objetivos no Currículo para a quantidade de 3/6/3, considerando as versões 1, 2 e final da BNCC, respectivamente. Ou seja, o Currículo, tomando por base a Tabela 3, traz, como segunda maior intencionalidade em relação à leitura, levar os estudantes a apreciarem a literatura, enquanto na BNCC essa intencionalidade fica em último lugar, considerando todas as outras dimensões desse campo, exceto pela BNCC 2, em que a frequência de tais objetivos se iguala, praticamente, aquela prevista para o desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura.

Não podemos deixar de mencionar a importância dessa abordagem curricular para a leitura, em tempos em que essa prática, por vezes, embora sistemática em sala de aula, não assume uma verticalidade quanto à compreensão leitora. A leitura textual, de forma recorrente, vem assumindo uma mediação no trato didático com outros objetos do saber. No concernente

à leitura literária, entre as pessoas de 5 a 10 anos, 77% dizem que tem interesse nesse campo por influência da escola ou de algum/a professor/a. Esses dados foram trazidos pela 5ª edição da pesquisa: “Retratos da leitura no Brasil”, publicada em 2020 pelo Ibope Inteligência e Instituto Pró- livro que tem como objetivo conhecer o comportamento leitor, medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira. O professor torna-se, agora, figura essencial na formação do leitor, de acordo com a edição atual da pesquisa. Na anterior, realizada há cinco anos e publicada em 2016, a figura de maior influência era a mãe e, em segundo lugar, vinha os professores. Sobre esse assunto, a pesquisa atesta que

apenas um terço dos brasileiros teve influência de alguém na formação do seu gosto pela leitura, sendo que **a mãe ou responsável do sexo feminino e o professor foram as influências mais citadas**. E a pesquisa indica que essa influência tem impacto no fato do indivíduo ser ou não leitor, uma vez que, enquanto 83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém, o mesmo ocorre com 55% dos leitores (IBOPE, 2016, p. 132, grifo nosso).

Em um país onde estima-se que quase duzentos milhões de pessoas, entre cinco anos ou mais, não sejam leitores (INSTITUTO PRÓ LIVRO, 2020), o trabalho com esse campo, no ciclo de alfabetização, passar a ser fundamental pois, além de buscar a formação de um leitor proficiente, requer a constituição de um leitor que recorra à leitura não apenas nas práticas cotidianas mais comuns, mas desenvolva o gosto pela literatura pois, como afirmam Paulino e Cosson (2009), “a experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento, reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa que o vivido” (p. 69-70). Para os autores, esse processo, é aquele em que “nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelo texto (p. 69)”.

Também Borba e Goulart (2007), ao tratarem das diversas expressões e do desenvolvimento da criança na escola, chamam a atenção para o conhecimento produzido por meio da arte feita com a palavra. Sobre esse assunto, declaram;

Compreender e expressar a realidade por meio da literatura- ficção, contos tradicionais, poesia, etc. mobiliza nossa sensibilidade, imaginação e criação; ajuda-nos a perceber que existem diferentes sistemas de referência do mundo que se conectam com os sujeitos, suas histórias e experiências singulares. Nesse sentido, devemos propiciar às crianças práticas de leitura e escrita que provoquem a imaginação, a fantasia, a reflexão e a críticas (BORBA; GOULART, 2007, p. 52 grifo nosso).

No entanto, o que as autoras chamam de letramento literário enfrenta dificuldade de se efetivar na escola e, nas tentativas, vamos **escolarizando** esse campo, enfocando os textos

literários na aprendizagem da escrita ou no tratamento dessa área a como mera herança cultural. Para Borba e Goulart (2007), há, então, na tradição escolar, elementos que dificultam, ou mesmo impedem, a formação de leitores literários. Que o Currículo em Movimento trate essa dimensão, dentre suas intenções mais frequentes, já é um início para uma superação dessa realidade, e que tenha mantido a literatura que, na primeira edição, inclusive, como mostramos, era um eixo de ensino a parte, em todos os objetivos previstos anteriormente para a atual edição, mostra o compromisso do documento com esse desafio de formar leitores, de letrar também para literatura.

O segundo grupo de objetivos que se destacou da primeira categorização que propomos, revelou alguns objetivos voltados para a **avaliação da leitura**. Identificamos três desses para a BNCC segunda versão, um para cada ano do ciclo, dois objetivos para o 3º ano da BNCC versão final e um objetivo para o 3º ano do Currículo em Movimento, como nos exemplos que seguem:

(EF02LP11) **Descrever como palavras e frases, em textos literários, fornecem detalhes** sobre personagens e ambientes (BRASIL, 2016, p. 194 objetivo previsto para 2º ano, BNCC segunda versão); (EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, **em voz alta**, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado (BNCC, 2018, p.113 objetivo previsto para 3º ano na BNCC versão final); **Comparar diversas versões, tanto escritas quanto cinematográficas** de diversos contos de fada e histórias infantis (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 28. Objetivo previsto para 3º ano no Currículo em Movimento).

Embora a ocorrência de tais objetivos seja mínima em relação aos demais, podemos inferir, a partir deles, um ranço de uma antiga prática de ensino de leitura, a qual, segundo Solé (2012), foi demonstrada em pesquisas que apontavam pouco espaço para atividades destinadas a ensinar estratégias adequadas para a compreensão de textos. De acordo com a autora, “não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias, e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma – e mesmo que isso possa parecer exagerado- não se ensina a compreender” (SOLÉ, 2012, p. 35).

Aqui, além de chamar a atenção para essa avaliação do/a estudante em relação à leitura mais que a instrumentalização quanto às capacidades de compreensão, novamente vemos a importância de se ensinar estratégias cognitivas de leitura diversificadas. Conforme os dados vêm demonstrando, o Currículo em Movimento, nesse quesito, indica maior investimento. Ainda nos reportando a Solé (2012, p. 36), a autora enfatiza que

quando a leitura é considerada um objeto de conhecimento, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões **a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação**. A literatura a respeito indica que as **intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão** – ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de

leitura, esclarecer dúvidas, prever estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar etc. **são muito pouco frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação, como a resposta a perguntas sobre o texto lido, tende a suplantar seu ensino.**

Esse trecho resume bem os pontos centrais que destacamos em relação à (des) articulação BNCC e Currículo em Movimento no concernente ao eixo da leitura. Esse último documento atesta o investimento de estratégias cognitivas para a compreensão leitora, bem como a concepção de leitura que vai além da mera decodificação. O Currículo do Distrito Federal se distancia da BNCC que apresenta indícios de se aproximar de uma leitura com foco no código e nos aspectos linguísticos, como demonstramos, tal compreensão traz implicações didáticas pois

Ao se conceber a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, põe-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). As práticas educativas que derivam desta concepção se centram no exercício destas discriminações, sem questionar a natureza das unidades utilizadas. O pressuposto que sustenta esta prática é quase transparente: se não há dificuldades de discriminação entre duas formas visuais próximas, entre duas formas auditivas próximas, nem tão pouco para desenhá-las, ou se não há dificuldades para “manipular” fonemas, não deveria haver dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro a um código visual (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009 p. 38).

Nas entrevistas com as professoras alfabetizadoras, ao relatarem como trabalhavam e compreendiam o encaminhamento pedagógico do eixo da leitura, apareceram vários aspectos das dimensões em destaque no Currículo em Movimento como, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias cognitivas para a compreensão leitora e a distinção entre esse campo concebido como decodificação e como compreensão:

Então, eu acho muito legal essa questão da leitura, e a leitura proficiente, que ela é muito difícil. **A decodificação é mais fácil. Mas e a leitura? Em construção de sentido, é muito difícil e esse é o objetivo, né?** Para que você aprenda através da leitura e eu mostro muito isso para eles. Então são muitos momentos, e agora no quarto bimestre, eu cheguei à conclusão de que, principalmente para esse grupo de alfabetizados, esse é o nosso objetivo. É avançar na leitura proficiente, na escrita, né? E na matemática, na questão dos problemas. Porque vem a interpretação também da leitura dos problemas. Chegando lá no terceiro ano. Porque a gente tem muito conteúdo específico de história, geografia, ciências, principalmente ciências. A gente já andou bem nisso, mas a gente precisa agora, focar nisso aqui. Eles lerem bem, para eles entenderem enunciados, para eles entenderem o que está sendo escrito, o que aquilo quer ser dito e, principalmente, que eles podem opinar sobre aquilo que eles estão lendo. Eles podem concordar, discordar da opinião deles em cima de tudo que ele lê (**Professora C - 2º ano** em entrevista online - 04/10/21).

A prática da leitura deleite, bem como o trabalho com os textos literários, se constituem numa prioridade no Currículo em Movimento. Esse aspecto é evidenciado na narrativa da professora alfabetizadora A, já no relato da professora alfabetizadora B, o que se destaca é a

perspectiva do enfoque ao letramento desde os primeiros anos de escolarização, ainda que o sujeito não leia convencionalmente. Vejamos o que declarou:

No da Leitura, então isso a gente tem a questão da rotina, da leitura deleite. Eu me propicio ali, está lendo para eles, todo o ritmo da leitura, entonação, a pontuação, então eu faço aquela leitura. E uma leitura deleite, muitas vezes eu coloco para que eles façam, né? **Então a oportunidade, de repente, eles escolherem um livro, um texto, algo que interessa para eles. Eles levam e fazem. Diariamente tem essa leitura deleite. Gosto de ter esse momento para que o aluno escolha o que ele quer ler. Miniprojetos.** Como agora, eles levaram para ler, então a gente... eles levam. E aí eles compartilham aquela leitura. “Ah, levei esse livro” e “você gostou do livro?” E você leu para quem, né?” E outra maneira que a gente trabalha mesmo é com a leitura compartilhada. E a questão da exploração mesmo, né? De todas as etapas da exploração da leitura. Vamos imaginar ali, um livro. Ah, vamos explorar a capa desse livro, a questão da antecipação, a questão da inferência, questão... entendeu? Então a gente tenta explorar todas essas etapas da leitura (**Professora A - 3º ano**, em entrevista presencial - 08/10/21).

E a gente trabalha também muito com a leitura. É muito importante. No primeiro ano, **mesmo quando a criança não está alfabetizada**, eu gosto de pedir para as famílias no caderninho de leitura e aí eu mando alguns textinhos. E aí eu peço para os pais lerem, e quando eles vão já se alfabetizando, quando já estão lá alfabéticos, quase alfabetizados, aí eu começo a mandar um bilhetinho perguntando assim para o responsável: como eu estou lendo? Primeiro com carinhas e depois eu coloco palavrinhas, né? Então a gente procura nortear bem esse trabalho e fazer um trabalho bem consistente, bem em cima dos eixos mesmo, porque a gente sabe que é isso que favorece uma alfabetização plena (**Professora B - 2º ano**, em entrevista online - 16/10/2021).

Observamos que as docentes trouxeram, em suas narrativas, as dimensões do trabalho com a leitura em que foi possível apreender uma aproximação com o Currículo em Movimento no concernente à leitura numa perspectiva de compreensão antes mesmo de a criança estar alfabetizada. Revelaram priorizar o desenvolvimento de um gosto pela leitura literária por meio da prática da leitura deleite, bem como projetos de leitura. Desse modo, foi possível verificar a distinção entre a leitura com compreensão de uma prática ancorada, somente, na decodificação.

Conforme assinalamos no perfil das profissionais, no capítulo da metodologia, todas tinham, no currículo, cursos que remetiam, diretamente, ao PNAIC, Pró-Letramento e o próprio curso do Bloco Inicial de Alfabetização, enfocando, sempre que possível, a perspectiva de alfabetizar letrando. De fato, essas formações, no nosso entendimento, vinham influenciando, diretamente, nas escolhas didáticas e pedagógicas em sala de aula.

Passamos, agora, para a análise do eixo produção textual nos documentos, buscando verificar, também, a articulação presente, os distanciamentos e as singularidades.

3.6.2 Análise do eixo da produção textual

O eixo de produção de textos, assim como o da leitura, nas três versões da BNCC e no Currículo em Movimento, se assemelha quanto aos pressupostos teórico-metodológicos, onde essa unidade linguística é tomada como lugar de interação, ou seja, são considerados, no processo de produção textual, os aspectos linguísticos, mas também os discursivos, que são produzidos em situações comunicativas reais. Nesse sentido, tanto a Base quanto o Currículo consideram a dimensão da textualidade, conforme explica Antunes (2009, p. 53),

É preciso ir além e atingir os elementos que condicionam esse linguístico, que o determinam e lhe conferem, de fato, propriedade e relevância. Ou seja, é preciso, chegar ao âmbito das práticas sociais e, daí, ao nível das práticas discursivas, domínio em que, na verdade, são definidas as convenções do uso adequado e relevante da língua. Desde esses domínios, é que se pode perceber os modos de construção dos textos concretos, aqueles historicamente reais e situados no tempo e no espaço.

No entanto, é necessário analisar os objetivos de aprendizagem previstos para esse eixo, pois, a exemplo da leitura, os documentos o apresentam, a princípio, dentro dessa perspectiva interativa e dialógica da linguagem. Porém, algumas dimensões pertinentes foram trazidas nas habilidades/objetivos de aprendizagem apenas em alguns anos do ciclo ou não foram tomadas na mesma intensidade entre os documentos, evidenciando que, apesar de explicitarem, no corpus teórico, concepção de língua semelhante, na distribuição dos objetivos de aprendizagem e habilidades houve distinções.

Listamos, na Tabela 4, a seguir, os objetivos de aprendizagem para o eixo da produção textual previstos nos documentos, objetivando apreender as similaridades e diferenças em relação à dimensão quantitativa que suscitam, também, aspectos qualitativos.

Tabela 4 - Frequência de objetivos de aprendizagem para o eixo da produção textual

Documentos	Total por ano/ciclo			Total Geral
	1º	2º	3º	
BNCC 1	09	08	06	23
BNCC 2	08	08	21	37
BNCC FINAL	12	12	11	35
CURRÍCULO 2018	05	09	07	21
Total	34	37	45	116

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos analisados.

A Tabela 4 demonstra uma similaridade em relação à quantidade dos objetivos propostos entre a BNCC nas suas segunda e versão final e entre o Currículo em Movimento e a primeira versão da Base. Os dois primeiros documentos apresentam, em média, 14 objetivos a mais do que esses últimos. Em geral, no que se refere à distribuição dos objetivos por ano,

todos os documentos mantêm certa regularidade, sem grandes disparidades entre os anos/ciclo, com exceção da segunda versão da BNCC que apresenta, respectivamente: 8/ 8/ 21 objetivos para cada ano do ciclo (1º, 2º e 3º anos), o que pode indicar um trabalho sistemático, com esse eixo do ensino, após a consolidação da escrita alfabética, nesse caso, no 3º ano do ensino fundamental.

Esse movimento foi apreendido por diversas pesquisas como, por exemplo, Oliveira (2010) que, em seu estudo, onde analisou a progressão das atividades de língua portuguesa, verificou uma ausência de progressão na articulação das atividades de leitura, compreensão, produção textuais e aquelas voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Especificamente sobre o trabalho com compreensão e produção textuais, o estudo apontou que “embora contassem com a presença de textos na sala de aula, eram expostos, inicialmente, à construção do sistema alfabético para, só então, praticarem a leitura e a produção textuais” (OLIVEIRA, 2010, p. 417).

Em estudos mais recentes, como o de Perfeito (2019), os resultados foram bastante semelhantes, no sentido da baixa frequência da prática de produção textual nos primeiros anos e uma evidente diferença em relação à frequência nos anos finais do ciclo de alfabetização, o que corrobora com essa compreensão equivocada acerca do trabalho com esse eixo de ensino e indica, ainda, a necessidade de reflexão e sistematização que garanta o trabalho com o texto desde os primeiros anos da alfabetização.

O que já sabemos é que essa compreensão não é adequada se queremos desenvolver, no estudante, a capacidade de produzir textos para atuar nas diversas instâncias sociocomunicativas, pois há outras dimensões que podem ser ensinadas desde o primeiro ano do ciclo, ou melhor, desde a educação infantil. Diversos estudos, de acordo com Morais (2005), atestam que “é possível crianças não alfabetizadas e/ou em processo de alfabetização lerem e produzirem textos escritos. No entanto, tais atividades são, via de regra, mediadas por outros indivíduos que já dominam a escrita” (p.136). Para o autor, o que deve haver é uma adequação e um planejamento do tempo para o trabalho com cada dimensão do processo de alfabetização e letramento. Sobre esse assunto, segue afirmando que

a questão do tempo no trabalho com a alfabetização de crianças parece-nos um ponto pedagógico de maneira que possamos envolver **atividades de leitura, atividades de reflexão sobre o sistema notacional de escrita e atividades de produção de textos orais e escritos** dos diversos gêneros, considerando os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos que chegam às escolas (MORAIS, 2005, p. 135, grifo do autor).

Essa também é uma visão referendada nos documentos oficiais que normatizam a alfabetização antes da BNCC, que enfatizam um trabalho harmônico com os diversos eixos de ensino de língua portuguesa no processo de apropriação da leitura e da escrita da criança. Nessa linha, não é necessário esperar a criança escrever convencionalmente para ensiná-la a escrever textos, considerando as características referentes aos contextos de produção, objetivos do autor, e a forma textual adequada. A respeito desse tema, localizamos, no material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o seguinte:

Um aspecto importante, no que se refere à produção escrita no Ciclo de Alfabetização, diz respeito ao fato de que **a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é simultânea à aprendizagem da produção textual ou linguagem que se escreve.** Nesta direção, os alunos aprendem a escrever também ao produzirem oralmente textos, tendo o professor como escriba, ou seja, ele é aquele que grava, mas que não produz o texto (BRASIL, 2012, p. 50, grifo nosso).

Seguimos apontando o conteúdo presente nos objetivos de aprendizagem para o eixo produção textual. Buscamos utilizar as dimensões que os documentos contemplam em suas proposições a respeito desse campo.

Consideramos, para fins de classificação e para apreender a ausência/presença e/ou frequência nos documentos analisados, que os **objetivos de aprendizagem que contemplam a dimensão sociodiscursiva** são aqueles que tratam do contexto de produção de textos, ou seja, os propósitos para a escrita do texto, os destinatários para os quais essa escrita está sendo direcionada, os espaços de circulação, os temas tratados e o formato da produção exigida em cada situação sociodiscursiva. Os **objetivos para o desenvolvimento das estratégias de produção de textos** são tanto aqueles relacionados ao planejamento global da escrita textual, quanto aqueles relacionados ao levantamento de informações sobre o que vai ser escrito, escolha do tema, entre outros aspectos, como também, os relativos ao planejamento, revisão em processo e avaliação/revisão. Os **objetivos que contemplam a dimensão linguística** da produção textual se referem a conhecimentos da língua, ou seja, aqueles vinculados ao sistema alfabético, bem como às convenções ortográficas, conhecimentos linguísticos/gramaticais para construção do sentido dos textos, tais como: coesão textual, concordância, pontuação, paragrafação.

Como já anunciamos, nos baseamos, para essa categorização, nos próprios documentos analisados que, de forma geral, tratam, todos, sem exceção, de tais dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da língua escrita; alguns com maior, outros com menor detalhamento, como podemos ver no Quadro 8, na página seguinte.

Quadro 8 - Correspondência entre os documentos nas dimensões da produção textual

	Dimensão sociodiscursiva	Desenvolvimento das estratégias de produção de textos	Dimensão linguística
BNCC 1	Reflexão sobre situações sociais em que se escrevem textos; reflexão sobre os gêneros textuais adotados nas situações de escrita.	Desenvolvimento de estratégias de planejamento, reescrita, revisão e avaliação de textos, considerando a adequação à variedade linguística .	Reflexão sobre os recursos linguísticos empregados nos textos.
BNCC 2	Reflexão sobre as situações reais em que se escrevem textos; análise de gêneros em termos das situações; reflexão sobre aspectos sociodiscursivos, desenvolvimento da autoria .	Desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos.	Reflexão sobre os recursos linguísticos e multimodais empregados nos textos.
BNCC FINAL	Condições de produção dos textos; dialogia e relação entre textos.	Estratégia de produção de texto.	Alimentação temática, construção da textualidade; aspectos notacionais e gramáticas.
CURRÍCULO	Na aprendizagem da escrita/produção de textos orais e escritos, por sua vez, consideram-se as condições da esfera de produção de circulação do gênero textual: quem, para quem, para quê, quando, como e o que se produz.	Que o estudante compreenda que o processo de construção do texto, é dinâmico e perpassa geração de ideias, seleção e decisão sobre conteúdo, gênero, revisão e edição final.	Por meio de textos coerentes e bem estruturados de acordo com a situação comunicativa, com o léxico da língua, organizado, nos textos, em combinações, em cadeias, em sequências conforme as regras previstas na gramática e pela coesão e coerência textuais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos analisados.

O Quadro 8 demonstra que todos os documentos estão, em linhas gerais, alinhados à perspectiva de trabalho com a produção textual escrita, no entanto, nos chama a atenção que as duas primeiras versões da BNCC destaquem, entre as dimensões do trabalho com esse campo, aspectos referentes a **variedade linguística** (BNCC 1) e **desenvolvimento da autoria** (BNCC 2). Esses dois aspectos, no nosso entendimento, são importantes, visto que estão ligados a questões centrais da formação do estudante nessa perspectiva da produção autônoma de textos, com atenção a aspectos fundantes como os citados anteriormente. Causou-nos estranheza, a supressão textual, incluindo os pontos já mencionados até o momento, na versão final da Base.

Embora o currículo não traga, explicitamente, esses aspectos quando trata da produção textual, de forma ampla, expressa a importância do trabalho de autoria em dois momentos em seus pressupostos teóricos no âmbito do ensino de língua portuguesa: ao afirmar que as práticas de linguagem devem ser “trabalhadas de forma contextualizada, a fim de **assegurar aos estudantes a voz e interação significativa** (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 17, grifo nosso) e ratifica, mais adiante: “a consciência de que **a tomada da palavra** é uma das atividades mais importantes a serem desenvolvidas em sala de aula, visto que **amplia as competências**

comunicativas e a formação intelectual, sociocultural e crítica dentro e fora da escola” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 18, grifo nosso).

Acerca dessa temática, encontramos respaldo nas reflexões de Ferreira (2017) quanto ao papel atual da alfabetização, especialmente das crianças dos setores mais pobres da sociedade, oriundas de comunidades iletradas, para quem a escola torna-se um espaço em que tais aprendizagens possam ser garantidas. Para a autora, especialmente nesses contextos, “há que se alfabetizar para ler o que outros produzem ou produziram, mas, também, para que a capacidade de **“dizer por escrito”** esteja mais democraticamente distribuída. Um sujeito que que pode colocar no papel suas próprias palavras, é alguém que não tem medo de falar em voz alta” (p.39, grifo da autora).

Sobre a variedade linguística Antunes (2009) reflete, longamente, acerca do papel da escola quando deixa de trazer essa importante discussão, pois pode, implícita ou explicitamente, de forma sutil ou ostensiva, reforçar tais equívocos e, ainda, acentua que “a cultura do erro, tão forte no espaço da escola e nas folhas, ondas e imagens da mídia tem reforçado essas distorções acerca do fenômeno linguístico e tem alimentado as confessadas ou discretas manifestações do preconceito linguístico”. A autora segue apontando:

Parece oportuno ir mais adiante e perguntar: por que não assumir essa perspectiva da natural complexidade dos fatos linguísticos? Por que não trazer, do discurso teórico para a prática social e pedagógica, as implicações das teorias sociolinguísticas, que defendem a legitimidade da variação linguística de nossas interações verbais concretas? (ANTUNES, 2009, p. 28).

Quanto à autoria, referindo-se às práticas pedagógicas com diferentes formas de expressão nas escolas, Borba e Goulart (2007) discorrem sobre as que são vinculadas à leitura e à escrita, as quais devemos proporcionar às crianças, especialmente aquelas que estão entrando no ciclo de alfabetização, para que provoquem a imaginação, a fantasia, mas também a reflexão e a crítica. Ainda seguem afirmando que

Tais práticas devem mobilizar o diálogo das crianças com a pluralidade de produções, com diferentes autores e modos de expressão, e encorajá-las a brincar com as palavras, a buscar novos sentidos, novas combinações, novas emoções e, assim, **se constituírem como autoras de suas palavras e modos de pensar**, narrar o mundo (BORBA; GOULART, 2007, p. 52, grifo nosso).

Acerca de tais questões, Antunes (2003) denuncia a dificuldade da escola em articular essas realidades, desde o processo de alfabetização quando, segundo a autora, “nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, **assumindo a**

palavra, serem **autores** de uma nova ordem das coisas” (p.37, grifo da autora). A estudiosa destaca, então, a pertinência de se rever as práticas de ensino da língua para que sejam reorientadas, tomando tais princípios como “um ato de cidadania e civilidade” (ANTUNES, 2003, p. 37).

A BNCC, em sua versão final, traz a discussão da variedade linguística como uma das dez competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental: “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017, p.87).

A seguir, na Tabela 5, retomamos os objetivos de aprendizagem de cada documento para o eixo da produção textual e analisamos sua frequência em relação às dimensões já apresentadas.

Tabela 5 -Frequência dos objetivos de aprendizagem para as dimensões da produção textual

Documentos	Dimensão sociodiscursiva	Desenvolvimento das estratégias de produção de textos	Dimensão linguística	Literatura	Avaliação da produção	Total
BNCC 1	14	-	09	-	-	23
BNCC 2	12	-	23	-	02	37
BNCC FINAL	24	-	09	-	02	35
CURRÍCULO	10	03	05	03	-	21
TOTAL	60	03	46	03	04	116

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos analisados.

Destacamos, a partir da Tabela 5, como ponto principal, a baixa frequência de objetivos referentes ao trabalho com as **estratégias de produção de texto**, visto que os referenciais, discorrem sobre essa dimensão extensamente, no entanto, estão postos, de forma explícita, apenas pelo Currículo em Movimento que traz objetivos explicitando esta dimensão para os segundo e terceiro anos do bloco inicial de alfabetização, respectivamente, conforme segue:

2º ano:

Produzir textos escritos -coletiva e individualmente; com ou sem auxílio de um escriba -nos mais variados gêneros, considerando: **planejamento, revisão a reescrita dos textos produzidos; escrever, revisar e reescrever textos, (com auxílio do professor) em diferentes gêneros**, considerando um ou mais aspectos de cada vez: coerência, coesão, pontuação, translineação, concordância nominal e verbal, adjetivação, pronomes pessoais (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 30-31).

3º ano: “Produzir textos escritos com autonomia- coletiva e individualmente – nos mais variados gêneros, considerando: **planejamento, revisão e reescrita de textos produzidos**” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 30, grifo nosso).

Ressalvamos que, embora a Base, em sua versão final, não evidencie, como nas duas primeiras versões habilidades, assim explicitadas, em objetivos específicos para o trabalho com as estratégias de produção textual para o ciclo de alfabetização, utiliza como verbos: **planejar** e **produzir**, ao apresentar habilidades propondo a produção de determinados gêneros textuais (variando apenas o gênero em cada objetivo). Acreditamos que o documento pode considerar implícito em tais habilidades o desenvolvimento de estratégias de produção. São seis e três habilidades nesse padrão para os 2º e 3º anos respectivamente, conforme exemplo que segue:

EF03LP13: **Planejar e produzir** cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, **de acordo com as convenções do gênero carta e diário e considerando a situação comunicativa** (BRASIL, 2017, p. 121).

Embora saibamos que tais dimensões da produção de texto só se separem para fins didáticos e explicativos e que a habilidade exposta anteriormente compreenda parte do processo de desenvolvimento das estratégias de produção, qual seja, o planejamento global do texto, a adequação à situação comunicativa e a escolha do gênero adequado, deixa de fora outros aspectos importantes, tais como: a revisão e a reescrita, como vimos, explicitados nos objetivos anteriores pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Koch e Elias (2017), ao tratarem das estratégias de produção textual e das relações fala e escrita, realçam a importância de aspectos como a **revisão** e a **reescrita**, visto que, diferente do texto falado, no texto escrito os contextos de produção e recepção, em geral, não coincidem, “por isso o produtor do texto tem mais tempo para o planejamento, a execução mais cuidadosa do texto e a revisão, a ‘copidescação’, sempre que for o caso” (p.14).

Entendemos, também, em relação às habilidades citadas na BNCC, que os verbos no infinitivo dão conta, com mais clareza, do produto final o qual o estudante apresenta ao utilizar as estratégias de produção de texto, mas não explicitam o processo de aprendizagem pelo qual as crianças devem passar para aprender a planejar, revisar, reescrever seus textos com proficiência, ou seja, focam mais a avaliação da produção escrita do que as práticas de ensino e de aprendizagem inerentes.

Essa antiga crítica ao ensino tradicional, que se dirige há diversos aspectos do ensino da língua, também é destacada por Morais (2010) em sua obra: **Ortografia ensinar e aprender** quando discute o ensino desse objeto de conhecimento e a produção textual. O autor enfatiza o tradicional ensino da norma ortográfica, pautado numa avaliação do que a criança sabia ou não sobre as regras gramaticais e propunha um modelo de prática a partir da reflexão e compreensão sobre esse objeto de conhecimento. Encaminha reflexões a respeito de um ensino sistematizado,

no qual o professor fornece elementos para o estudante pensar e compreender, ao invés de apenas decorar; instrumentaliza a criança a produzir textos gramaticalmente corretos, sem renunciar à leitura e produção de textos como eixos orientadores do trabalho com a língua. A respeito desse tema, continua o autor:

As crianças cometem mais erros ao escrever textos espontâneos que em um ditado ou exercício de focalização de certas dificuldades. [...] **Muitas vezes quem não ensina ortografia em nome de um suposto “respeito ao aluno” continua cobrando que ele escreva corretamente.** [...] a avaliação da competência ortográfica continua sendo uma importante fonte de fracasso escolar (MORAIS, 2010, p. 29; 32 grifo nosso).

A partir dessa reflexão, podemos fazer uma analogia com o ensino da leitura e da escrita, em que a produção escrita também tem por base um aspecto avaliativo, em que se propunha **redações** para o professor avaliar a produção do estudante sem, no entanto, muitas vezes, levá-lo por esse caminho de instrumentalização, oferecendo-lhe ferramentas, estratégias para a produção desses textos de maneira mais consciente.

Christiane Gribel, autora de literatura infantil, em sua obra: **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo**, de forma genial, faz uma sátira a essa solidão infantil diante da tarefa de escrever uma redação, ao mesmo tempo em que trata com humor esse ensino tradicional baseado numa autoridade docente como pilar, em que a avaliação da produção infantil e práticas de produção de textos, fora de contextos reais de comunicação e interação, eram a tônica nas sala de aula de nossa infância. De forma solitária, as crianças tinham que discorrer, longamente, sobre um tema qualquer sem terem aprendido a planejar, revisar, reescrever ou fazer escolhas com base na situação, no destinatário ou no tipo/gênero textual.

O livro fez parte do acervo enviado às escolas pelo PNBE- Programa Nacional da Biblioteca na Escola, de 2010. Optamos pela citação integral da primeira parte do livro, porque ilustra perfeitamente a discussão que fizemos acerca desse tema:

O primeiro dia de aula é o dia que eu mais gosto em segundo lugar. O que eu mais gosto em primeiro é o último, porque no dia seguinte chegam as férias.

Os dois são os melhores dias na escola, porque a gente nem tem aula. No primeiro dia, não dá para ter aula, porque o nosso corpo está na escola, mas a nossa cabeça ainda está de férias. E, no último, também não dá para ter aula, porque o nosso corpo está na escola, mas nossa cabeça já está nas férias.

Era o primeiro dia e era para ser a aula de português, mas não era porque todo mundo estava contando das férias. E, como todo mundo queria contar mais do que ouvir, o barulho na classe estava mesmo ensurdecedor. O que explicava o fato de ninguém ter escutado a professora gritando para a gente parar de gritar. Todo mundo estava bem surdo mesmo. Mas quando ela bateu com os livros em cima da mesa, a nossa surdez passou e todo mundo olhou para ela.

Ela estava em pé, na frente do quadro e ficou em silêncio, com uma cara bem brava, olhando para a gente.

Quando um professor está em silêncio com uma cara bem brava olhando para você, é melhor também ficar em silêncio com uma cara de sem graça olhando para um ponto qualquer que não seja a cara brava do professor.

A professora puxou a cadeira dela e se sentou.

Atrás dela, no quadro-negro, eu vi decretado o fim das nossas férias e o fim do nosso primeiro dia de aula sem aula. Estava escrito:

Redação: escrever 30 linhas sobre as férias.

Eu sabia que as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem redação. É simples: férias é legal, redação é chato. Quando a gente transforma as nossas férias numa redação, elas não são mais as nossas férias, são a nossa redação. Perdem toda a graça.

Todo mundo tirou o caderno de dentro da mochila. Menos eu. Eu fiquei olhando para aquela frase no quadro enquanto zíperes e velcros das mochilas eram os únicos barulhos na sala. De repente, as nossas férias ficaram silenciosas. Onde já se viu férias sem barulho?

E, além do mais, eu tenho certeza que a professora nem quer saber de verdade como foram as nossas férias. Ela quer só saber como é a nossa letra e se a gente tem jeito para escrever redação. Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar 30 linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e, ainda por cima, com a letra legível depois de tanto tempo sem treino (GRIBEL, 2000, p. 7-9).

A longa citação vale para mostrar a forma como ocorre, em alguns espaços, a proposta de produção, ou seja, sem contextualização, sem mobilização dos conhecimentos prévios, sem aproximação com uma situação real de interação, a não ser o cenário puramente escolar, em que o/a estudante escreve para ser avaliado.

Longe de buscar estereótipos para o professor ou fazer julgamentos, cabe ressaltar que o texto é de um livro literatura infantil, em que a linguagem bem humorada, acompanhada de ilustrações que completam a intenção da autora, é apenas o início de uma história infantil que tem outros objetivos provavelmente literários, mas resgatamos aqui pela riqueza com que conseguiu ilustrar pela narração da personagem principal: uma criança que reflete tantas outras inseridas em situações reais de sala de aula, em específico, de alfabetização, com foco na produção textual, cujo processo de ensino não oportunizou acionar estratégias de produção textual.

Solé (2012), ao explicar por que as estratégias são essenciais nesse trabalho, declara: “regula a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos” (p. 69). No processo de produção textual em que o estudante tem que fazer inúmeras escolhas linguísticas, textuais, comunicativas, cognitivas, ter um caminho por onde percorrer pode ajudá-lo imensamente, pois

sua potencialidade reside justamente nisso, no fato de serem independentes de um âmbito particular e poderem se generalizar; em contrapartida, sua aplicação correta exigirá sua contextualização para o problema concreto. Um componente essencial das estratégias é o fato de envolverem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe- e autocontrole, isto é, a supervisão e a

avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade (SOLÉ, 2012, p. 69).

Um trecho específico da história fictícia, que citamos há pouco, é muito revelador, no qual o menino enfatiza: “e além do mais, eu tenho certeza que a professora nem quer saber de verdade como foram as nossas férias. Ela quer só saber como é a nossa letra e se a gente tem jeito para escrever redação” (GRIBEL, 2000, p. 9). Essa passagem demonstra, claramente, outro aspecto que percebemos nos documentos (na coluna 6 da Tabela 5), e que salta aos olhos, assim como quando tratamos da leitura e houve ênfase, também, na prática avaliativa. No caso da **produção textual para avaliação**, apreendemos um abismo desse item com o desenvolvimento de estratégias de produção de texto que, como vimos, foi uma dimensão não contemplada, no nosso entendimento, em nenhuma das versões da BNCC, cenário preocupante, visto que localizamos dois objetivos de aprendizagem, nas duas últimas versões da Base, que denotam esse aspecto avaliativo, como vemos em um deles, proposto para o 2º ano da edição homologada: “(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor” (BNCC, 2017, p. 111).

Observamos que a reescrita aparece aqui não em um contexto de melhoria do texto produzido, após um processo de revisão, adequando-o a uma situação comunicativa real, e buscando garantir a compreensão do leitor, mas numa aparente situação em que o professor lê para que o/a estudante escreva determinado tipo/gênero textual e, de modo semelhante à situação de produção narrada no livro, possa avaliar a escrita do estudante. É importante sublinhar que essa visão descrita, não está objetivamente expressa na habilidade destacada. De fato, são inferências que realizamos pelas informações explícitas.

Enfatizamos, também, sobre o que fora destacado anteriormente, que toda e qualquer atividade didática pode ser importante para determinados fins pedagógicos, nesse caso, uma avaliação diagnóstica e processual (FREITAS; SORDI; MALAVASI; FREITAS, 2009) também pode ser feita a partir de atividades como essa. De fato, esse encaminhamento pode ser muito rico na sala de aula, de modo que o/a docente realize a leitura várias vezes, explore as características do gênero e o/a estudante tenha a oportunidade de reescrever. A posteriori, diversas situações didáticas podem ser adotadas, de modo a tratar/enfocar tanto aspectos da textualidade quanto da normatividade.

Para Freitas, Sordi, Malavasi e Freitas (2009, P. 12), em se tratando do aspecto da avaliação numa perspectiva ampla, declaram:

O que estamos procurando estabelecer, então, é a existência de duas grandes categorias – avaliação/ objetivos e conteúdo/método – e que entendemos que, no

âmbito da sala de aula e da escola atual, tem havido uma subordinação da última à primeira. Os objetivos permanecem embutidos na situação ensino-aprendizagem e na própria avaliação que define se ele terá acesso ou não a mais conteúdo e a qual conteúdo.

Mais uma vez, sublinhamos que não necessariamente a avaliação assume esse tom descrito pelos autores, ou seja, do conteúdo ser subordinado a esse campo, imprimindo um tom limitado dessa prática. Tampouco de que a habilidade explicitada do documento anteriormente não possa expressar, também, um bom trabalho de produção textual.

Um segundo ponto que observamos na Tabela 5 é a disparidade entre os documentos em relação à quantidade de objetivos propostos para a **dimensão sociodiscursiva**, que tratam, então, das situações reais em que se escreve textos, bem como alcança o uso dos gêneros textuais nas diferentes situações comunicativas. A BNCC final expressa quase o dobro em relação a todos os outros documentos: 24 habilidades, enquanto a primeira edição do mesmo documento, que é o segundo com mais objetivos nesse dimensão, elenca 14 e o Currículo em Movimento, a menor quantidade: 10 objetivos de aprendizagem. Na análise da BNCC final, no entanto, percebemos a repetição de uma única habilidade mudando ou especificando, apenas, o gênero textual, como ocorreu no eixo da leitura, quando analisamos a mesma dimensão. Por exemplo, para o 1º ano, a Base propõe:

(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, **diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo**, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto (BRASIL, 2017, p. 109).

Desse modo, outras sete habilidades são propostas nesse mesmo padrão de redação da habilidade destacada, modificando, somente, os blocos de gêneros textuais em cada uma delas: listas, agendas, convites receitas e outros textos instrucionais, cantigas, quadras, parlendas, trava línguas; fotolegendas, notícias, manchetes; slogans, anúncios e outros textos publicitários; listas de regras e regulamentos e outros gêneros do campo da atuação cidadã. Ou seja, a BNCC, lista os gêneros textuais que poderão ser enfocados em cada ano, enquanto os demais documentos não explicitam essa listagem de forma tão repetitiva no padrão dos objetivos. A abordagem é mais ampla, a exemplo do que o Currículo em Movimento elencou para o 1º ano: “Participar de situações de produção oral e escrita de textos em diferentes gêneros; identificar as finalidades de textos lidos e produzidos oralmente e por escrito” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 29-30).

Esse padrão é seguido nos demais anos do ciclo de alfabetização pelo Currículo, propondo o trabalho com os gêneros textuais, a reflexão sobre os contextos comunicativos,

suportes, interlocutores e finalidades do texto, mas sem listar ou replicar os gêneros textuais a serem enfocados.

Entendemos que é importante pensar na progressão de uma abordagem didática com os gêneros textuais, assim como com outros objetos de conhecimento, considerando o ano-ciclo, porém, chamamos a atenção para o fato de não tornar esse desenho um propulsor que engesse a prática docente. Relembramos que essa tendência de listagem acerca dos gêneros textuais, na BNCC final, no eixo produção de textos, também foi apreendida no campo da leitura.

Como terceiro aspecto que destacamos na Tabela 5, com o resultado da análise da produção textual nos documentos, realçamos os objetivos de aprendizagem/habilidades propostas para a **dimensão linguística do trabalho com o texto**, ou seja, aquelas que contemplam a construção da textualidade, aspectos notacionais, ortográficos e gramaticais. O que chama a nossa atenção é que a BNCC 2 traz quase o triplo de objetivos em relação às versões 1 e final e quase o quádruplo no concernente ao Currículo. São 23 objetivos de aprendizagem enquanto a BNCC 1 e a versão final trazem nove cada um e o Currículo em Movimento apenas cinco.

Podemos destacar que esse conteúdo previsto para o 3º ano na BNCC 2 são uma sequência de 14 objetivos de aprendizagem do total daqueles 23 e tratam de: concordância verbal e nominal, relações de sentido, adjetivos, pronomes, verbos, tempos verbais, sinonímia, e antonímia, pontuação. Percebemos que são listados de forma mais descontextualizada, como podemos apreender em alguns deles que elencamos a seguir:

(EF03-05LP01) Utilizar regras básicas de concordância verbal (sujeito anteposto ao verbo) na produção de textos.

(EF03-05LP02) Utilizar regras básicas de concordância nominal na produção de textos.

(EF03-05LP03) Utilizar recursos que operam retomadas na produção de textos.

(EF03-05LP04) Utilizar conectores que estabelecem relações de sentido (tempo, causa, contraposição, comparação) na produção de textos (BRASIL, 2016, p. 205).

Esses e outros objetivos na BNCC final vieram propostos relacionados à seguinte habilidade, também prevista para o 3º ao 5º ano, tratando, também, da progressão temática, paragrafação e planejamento do texto, com a seguinte redação:

(EF35LP08) **Utilizar, ao produzir um texto**, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relação de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade (BRASIL, 2017, p. 113, grifo nosso).

Percebemos que, ao explicitar essas habilidades, no contexto da produção de um texto, a Base, em sua versão final, quis reafirmar o trabalho com uma gramática relevante, funcional e contextualizada e que se distancie de um ensino tradicional, conforme acentua Antunes (2003). O documento, ao incluir que tais habilidades devem ser trabalhadas quando da produção de textos, parece reafirmar a opção teórico-metodológica por “uma gramática que tenha como referência, o funcionamento efetivo da língua, o qual como se sabe, acontece não através de frase e palavras soltas, mas apenas mediante a condição do texto” (ANTUNES, 2003, p. 96-97).

E, por fim, destacamos, nesse eixo, assim como destacamos no eixo leitura, outras dimensões que apareceram nos documentos além daquelas que procurávamos inicialmente das quais já tratamos, nesse caso, denominamos de **literatura, avaliação de leitura** (colunas 5 e 6 da Tabela 5). Indicamos os objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento da leitura e valorização da literatura, bem como o aspecto da avaliação da produção textual. Sobre esse último item, encontramos dois objetivos na BNCC Final e dois na segunda edição. Em seguida, localizamos três objetivos de aprendizagem no Currículo em Movimento, mas não referentes à avaliação da produção e, sim, ao desenvolvimento do **gosto pela literatura**, bem como pela leitura por fruição. Portanto, esse foi o único dos quatro referenciais que dá essa dimensão à produção textual. Já no eixo de leitura, todos enfocaram, embora num número menos expressivo que o Currículo da rede do Distrito Federal, objetivos sobre a literatura. A seguir, um dos objetivos desse documento, previsto para o 1º ano, que foca a literatura: “Vivenciar textos variados para descobrir a diversidade estética presente na literatura infantil” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 30).

Entendemos que, no caso do Currículo em Movimento, há uma articulação entre os eixos da leitura e produção textual, inclusive no quesito literatura. Sobre esse assunto, Paulino e Cosson (2009, P. 68) reiteram que “a leitura e escrita do texto literário operam em um mundo feito essencialmente de palavras e, por essa razão, uma integração mais profunda com o universo da linguagem se torna necessária. Ler e escrever literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo”.

Nas entrevistas com as professoras alfabetizadoras, as dimensões aqui analisadas nos documentos, acerca da produção textual, surgiram em contextos significativos. Na narrativa da docente atuante no 2º ano, houve destaque à dimensão sociodiscursiva da produção textual: foi evidenciada a função comunicativa, mas também, o aspecto da autoria do estudante, o texto como forma de expressão. Eis o que declarou:

Então esse é o letramento. Acho que é você dá esse sentido. Primeiro é preciso entender como surgiu a escrita. Existe só esse tipo de escrita? Todas funcionam do mesmo jeito? Então acho que é isso, ele compreender a necessidade de ser alfabetizado. Assim, para que ele tenha esse desejo de ser alfabetizado. Até em uma leitura que eu fiz recentemente, eu achei interessante. Que primeiro ele aprende a ler, depois ele lê para aprender, né? Porque no primeiro momento ele só escreve ali, ele só traça o nome dele, mas depois ele de fato vai aprender a escrever com aquela questão da função comunicativa. De se comunicar e se expressar, de se posicionar. Então acho que isso é as duas coisas juntas (**Professora C - 2º ano** em entrevista online - 04/10/21).

A professora seguiu, na mesma narrativa, enfatizando as dimensões a respeito das estratégias de produção de texto, distanciando-se da docente da ficção na história de Cristiane Gribel. A professora destacou a necessidade de ir mediando, conduzindo a criança ao longo de sua aprendizagem da escrita, de modo, inclusive, a escolher o gênero textual em razão da sua necessidade e contexto comunicativo. Ao mesmo tempo, enfatizou a dimensão linguística, a importância da correção gramatical para o leitor do seu texto, e o lugar da norma de prestígio nesse processo. Ao se questionar: “É só uma questão de padrão?” a possibilidade de refletir sobre a variedade linguística na modalidade oral e o papel da norma de prestígio no momento de uso da língua ganhou espaço em sua sala de aula. A mestra seguiu apontando que é importante

eles serem alfabetizados. Que ele entenda e veja necessidade e que essa coisa aconteça de uma forma natural. Que é mediado, que ele está escrevendo, avançando seu processo de escrita, ele veja necessidade “Por que eu preciso aprender a escrever corretamente? É só uma questão de padrão? Ou para me fazer compreensivo, né?” Que as pessoas me entendam? “Por que os gêneros textuais? Por que escrever de um jeito ou de outro?” Porque tudo tem uma função, né? Tudo tem o seu suporte adequado. Então acho que isso... acho que esse foi o casamento perfeito. Que aconteceu entre as duas coisas (alfabetização e letramento) e ainda teria o terceiro que é a ludicidade (**Professora C - 2º ano** em entrevista online à pesquisadora - 04/10/21).

A alfabetizadora B, que atuava no 1º ano, também explicitou, em seu relato, várias dimensões e aspectos que emergiram na análise documental: a dimensão sociodiscursiva da produção do texto por meio dos gêneros textuais foi uma delas. Portanto, considerando um contexto sociocomunicativo, articulou à dimensão da leitura e o desenvolvimento do gosto pela literatura/leitura, conforme vimos no Currículo em Movimento. Novamente, as políticas de formação que fizeram parte de sua trajetória docente vieram à tona, revelando que tais cursos deixaram marcas em sua prática, considerando as concepções de alfabetização, conforme já mencionamos nas seções anteriores. A seguir, ela mencionou:

Então a gente trabalha muito com o texto, com diferentes gêneros textuais. É uma prática assim que eu já tinha, mas que nós que fizemos o PNAIC vimos que funciona, que é a leitura deleite, é você ler por prazer. Para se sentir bem, para gostar de ler, para gostar de ouvir. Então é nessa perspectiva que eu procuro trabalhar na alfabetização, com muita leitura, **com produção textual mesmo quando a criança**

ainda não escreve, né? Como no início do primeiro ano, mas a gente trabalha com a oralidade também, então inicia esse processo ainda nos gêneros orais e depois a gente parte para o gênero escrito, mas sempre dentro dessa perspectiva de alfabetizar e letrar (**Professora B - 1º ano** em entrevista online à pesquisadora - 16/10/21).

Em síntese, no eixo produção textual, apesar de apontarem, em seus *corpora* teóricos, todas as dimensões: sociodiscursiva, linguística e o desenvolvimento de estratégias de produção de textos (conforme Quadro 8), surpreendentemente, tais intenções não foram materializadas em objetivos de aprendizagem ou habilidades (Conforme Tabela 5). De todos os documentos, apenas o Currículo trouxe objetivos para o desenvolvimento de estratégias de produção de textos, ou seja, três dos referenciais não contemplaram, explicitamente, esse foco, objetivando o desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos.

Outro ponto de destaque nesse eixo foi a congruência dos documentos em destinarem mais objetivos relacionados à dimensão sociodiscursiva da produção, ou seja, priorizaram as atividades de reflexão sobre situações sociais de produção escrita e sobre os gêneros textuais adequados; com exceção da BNCC 2 que trouxe mais objetivos para a dimensão linguística da produção, porém numa perspectiva descontextualizada, mais voltada para nomenclaturas e classificação de unidades.

A seguir, continuamos com as análises, agora no eixo **oralidade** buscando, igualmente, compreender as articulações e/ou desarticulações que viemos apreendendo, nos documentos analisados.

3.6.3 Análise do eixo oralidade

Se tanto na leitura quanto na produção de texto vimos, até agora, uma progressiva transformação nas três versões da Base, em se tratando da oralidade, que é um eixo que atravessa os demais, apreendemos, de forma ainda mais visível, essas mudanças. A seguir, a Tabela 6 com a frequência absoluta de investimento nesse campo.

Tabela 6 -Frequência de objetivos de aprendizagem para o eixo oralidade

Documentos	Total por ano/ciclo			Total Geral
	1º	2º	3º	
BNCC 1	09	09	08	26
BNCC 2	09	09	11	29
BNCC FINAL	04	05	09	18
CURRÍCULO	05	05	06	16
TOTAL	27	28	37	89

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos analisados.

A Tabela 6 explicita, claramente, essas nuances em relação aos 1º e 2º anos das versões 1 e 2 para a edição final da Base, ou seja, houve redução dos objetivos quase pela metade. Em termos gerais, a BNCC final e o Currículo em Movimento praticamente se igualam em relação à quantidade de objetivos de aprendizagem/habilidades propostas para cada ano do ciclo (18/16). Por outro lado, as duas primeiras versões da Base (26/29) mantêm uma similaridade quantitativa e que, explicitamos, a seguir, também qualitativa, visto que a maior parte dos objetivos propostos para o trabalho com a oralidade, na primeira versão, permaneceram na segunda, com pouca variação na redação.

Para análise mais pormenorizada desse eixo nos documentos, elegemos, assim como nos demais, as dimensões características para organizar os objetivos de aprendizagem propostos, apreendendo aproximações e/ou distanciamentos entre os mesmos. Os temas eleitos foram: **valorização dos textos de tradição oral; a oralização do texto escrito; as relações entre fala e escrita; a produção e compreensão de gêneros orais**. Todas essas dimensões são mencionadas no corpo textual das primeiras versões da BNCC e na versão final com algumas variações. Acrescentamos a estas, a **dimensão linguística**, que apareceu, assim como nos outros eixos, em objetivos de aprendizagem quando do momento da análise, e neste eixo abarcam especificamente as **relações entre oralidade e análise linguística**. Essa e todas as dimensões encontradas nos documentos são apresentadas no Quadro 9 abaixo:

Quadro 9 - Correspondência entre os documentos nas dimensões da oralidade

DIMENSÕES	BNCC 1	BNCC 2	BNCC FINAL	CURRÍCULO
Valorização dos textos de tradição oral	Valorização dos textos de tradição oral	Tradições orais e seus gêneros	Condições de produção dos textos Oraís	-
Oralização do texto escrito	Oralização do texto escrito	Oralização do texto escrito	Relação entre fala e escrita	-
Relações entre fala e escrita	Relações entre fala e escrita	Relações entre fala e escrita		
Produção e compreensão de gêneros orais	Produção e Compreensão de gêneros orais	Produção de gêneros orais	Compreensão de textos orais	-
		Compreensão de gêneros orais	Produção de textos orais	
Relações entre oralidade e análise linguística.	-	-	Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos analisados.

Como podemos perceber pelo Quadro 9, as três versões da BNCC contemplam, em seu referencial teórico–metodológico, as cinco dimensões que utilizamos para análise do conteúdo do eixo oralidade, com pequenas variações na redação. A BNCC final traz as dimensões **oralização do texto escrito** e **relações entre fala e escrita** como uma única que denomina de Relação entre fala e escrita (linha 3 e 4 e coluna 4 do Quadro 9), como pudemos observar ao analisar o texto do documento acerca destas dimensões. Ao contrário, em relação à dimensão **produção e compreensão de gêneros orais**, trata como duas distintas que chama **compreensão de textos orais** e **produção de textos orais** (linha 5 e coluna 4 do Quadro 9); da mesma forma como acontece na segunda versão da BNCC, que traz dividida **produção de gêneros orais** e **compreensão de gêneros orais** (linha 5 e coluna 3 do Quadro 9).

Em relação à **dimensão relações entre oralidade e análise linguística**, apenas a BNCC final explicita com a redação: **a compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos** (linha 6 coluna 4 do Quadro 9). No entanto, mesmo trazendo essa distinção, assim como as duas primeiras versões, a BNCC final situa as relações entre oralidade e análise linguística não como uma dimensão, como as demais listadas no Quadro 9, mas como um conteúdo que se desenvolverá de forma transversal a alguns eixos de ensino. Vejamos o que atesta o documento:

O eixo de análise linguística/semiótica envolve o conhecimento da língua, sobre a norma padrão e sobre outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos- leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades de outras semioses (BRASIL, 2017, p. 80).

Esse trecho parece ter sido adaptado a partir da segunda versão do documento que já explicitava esse aspecto: o eixo do conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão, que se desenvolve transversalmente aos três eixos- leitura, escrita, oralidade- envolve análise textual, discursiva, gramatical e lexical” (BRASIL, 2016, p. 95). Enquanto a primeira versão do documento trata os aspectos linguísticos, propriamente, relacionando-os à dimensão relações entre fala e escrita, ao indicar que devem ser levadas em conta “o modo como as duas modalidades (fala e escrita) se articulam nas práticas de linguagem, as semelhanças e diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos” (BRASIL, 2015, p. 37).

Por fim, o Quadro 9 evidencia que o Currículo em Movimento se diferencia das três versões da Base em relação ao trabalho com esse eixo. Conforme realçamos anteriormente, na primeira edição do Currículo em Movimento esse eixo da oralidade era tomado como um bloco

único: **leitura, produção escrita e oral**. Aparentemente, embora passe a trazer, na segunda edição, como um eixo em separado, assim como os objetivos de aprendizagem a ele relacionados, vimos que, estruturalmente, ainda permaneceu essa abordagem, visto que não traz esse trabalho com as dimensões da oralidade destacadas em suas referências teórico-metodológicas, como o fazem os demais documentos. Podemos perceber essa abordagem, claramente, quando olhamos para o que o Currículo argumenta acerca das referências teóricas para o eixo da escrita/produção de textos em seu referencial, onde explicita que

em relação à **produção escrita e oral**, é necessário proporcionar aos estudantes, situações de **escrita e uso da fala** semelhantes àquelas que acontecem na escola e fora da escola, para atender a finalidades e diferentes interlocutores por meios de diversos textos que circulam na vida real; é preciso ensinar usos orais e escritos da língua (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 19, grifo nosso).

Enquanto na BNCC final, “o eixo da oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, web conferência, mensagem gravada etc.” (BRASIL, 2017, p 78). Trata-se de um conceito semelhante ao explicitado na segunda edição, com a diferença que, na BNCC final, são acrescentados os gêneros multissemióticos na listagem que a versão dois ainda não trazia (*jingle*, *playlist* comentada, *vlog* de game etc.). A BNCC 2, e apenas essa versão do documento, toma ainda a oralidade numa perspectiva da inclusão, ao afirmar: “o eixo da oralidade compreende 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 [...]” (BRASIL, 2016, p. 94).

O que percebemos é que o Currículo em Movimento, em coerência com o seu referencial para o trabalho com a língua, acentua, para o campo da oralidade, diferente dos documentos da Base, um aspecto político-pedagógico, no qual realça a formação para o exercício da cidadania, ou seja, toma o sujeito nas suas dimensões social e histórica para a prática, a expertise em língua portuguesa. Portanto, terá a oportunidade de “**construir para si o conhecimento, ao caminho da emancipação**, no qual o estudante tem a oportunidade de pensar, compreender e reconstruir, sendo sujeito ativo no processo de aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 13).

O eixo da oralidade, dessa forma, aparece como outro grande distanciamento em termos de tratamento dado pelos documentos da Base e do Currículo em Movimento ao ensino da língua portuguesa. Enquanto a BNCC, em suas três edições, traz a oralidade alinhada pelas

dimensões demonstradas no Quadro 9, o Currículo do Distrito Federal aponta para outra direção, onde considera que

a oralidade é uma ferramenta capaz de promover a interação e possibilitar uma aprendizagem integral do estudante. **A consciência de que a tomada da palavra é uma das atividades mais importantes a serem desenvolvidas em sala de aula,** amplia as competências comunicativas e a **formação intelectual, sociocultural e crítica** dentro e fora da escola (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 18, grifo nosso).

Se o conceito e a organização curricular, em relação ao eixo de ensino da oralidade, foram tomados de forma bastante diversa no Currículo em Movimento, essa abordagem influenciou, também, no conteúdo dos objetivos de aprendizagem em cada documento? É o que buscaremos responder agora na análise dos objetivos das três versões da BNCC e do Currículo, olhando para o conteúdo proposto nesse eixo, em cada referencial.

Retomando as dimensões para análise dos objetivos de aprendizagem, temos: a **valorização dos textos de tradição oral** que se refere à reflexão sobre a oralidade nas diferentes instâncias de participação social em que se destacam os textos orais que integram a cultura brasileira; **a oralização do texto escrito** diz respeito à inserção do estudante em práticas cujos textos escritos são socializados por meio da oralidade, tais como os recitais de poesia, a leitura de contos em saraus, entre outros; **as relações entre fala e escrita** agregam as reflexões sobre a concepção de que a oralidade e a escrita são duas modalidades da língua diferentes, mas interdependentes, relacionadas aos seus contextos de produção, havendo, portanto, gêneros mais escritos e outros estritamente mais orais, no entanto, práticas de linguagem em que se retextualizam entrevistas, áudios ou textos escritos socializados por meio da fala emergem a partir dessas relações. Nessa dimensão, ainda se pode destacar as “variedades linguísticas, para que, desde o Ciclo de Alfabetização, já se comece a problematizar a discriminação de certos usos da língua, considerados simplesmente errados, por terem menor prestígio social” conforme preconizam os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p. 44).

Temos, ainda, a **produção e compreensão de gêneros orais** que englobam a produção oral própria e a compreensão desses gêneros produzidos por outros, considerando aqueles além dos usos do cotidiano, como debates, exposições orais, apresentações e outras interações formais no âmbito da oralidade. Por fim, as **relações entre oralidade e análise linguística**, dizem respeito “aos conhecimentos sobre as relações entre fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais orais,

em suas características discursivas e formais” conforme também propõem os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p. 45), que tomamos como referência para analisar tal dimensão nos documentos da Base e no Currículo.

Verifiquemos como essas dimensões foram contempladas em cada documento, conforme Tabela 7 que segue:

Tabela 7 - Frequência dos objetivos de aprendizagem para as dimensões da oralidade

	BNCC 1	BNCC 2	BNCC FINAL	CURRÍCULO	TOTAL
Valorização dos textos de tradição oral	02	03	02	-	07
A oralização do texto escrito	07	03	02	03	15
As relações entre fala e escrita	-	-	01	03	04
A produção e compreensão de gêneros orais	15	21	13	07	56
Relações entre oralidade e análise linguística.	02	02	-	03	07
TOTAL	26	29	19	16	90

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos documentos analisados.

A Tabela 7 evidencia que a dimensão mais expressiva, entre os documentos, foi a **produção e compreensão de gêneros orais**, sendo que as versões da BNCC apresentem o dobro e o triplo de objetivos (15/21/13) em relação ao Currículo (7), no entanto, cabe sublinhar, novamente, que atribuímos esse desenho ao fato de que, na BNCC, a opção é por listar um objetivo padrão contemplando cada gênero exclusivamente. Por exemplo: a BNCC final traz os seguintes agrupamentos de gêneros: avisos, recados; parlendas, quadrinha; slogans e peças de campanhas publicitárias; notícias e outros gêneros do campo jornalístico; relatos de experiências e outros do gênero investigativo. O Currículo, por outro lado, cita alguns agrupamentos e traz outros objetivos de forma geral para o trabalho com produção e compreensão de gêneros orais, como o que explicitamos, a seguir, previsto para o 3º ano: “Participar de situações de **produção oral de diferentes gêneros**: debate, entrevista, exposição, relatos de experiências para desenvolver as habilidades de argumentar, relatar, expor, narrar e descrever” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 23).

No concernente à dimensão: **relação entre fala e escrita**, nenhum documento priorizou esse aspecto, visto que BNCC 1 e 2 não elencaram objetivos referentes a tal aspecto e a BNCC final trouxe apenas 1 habilidade. O Currículo em Movimento demonstra mais investimento com os 3 objetivos de aprendizagem apresentados. No entanto, cabe ressaltar a relevância dessa dimensão no sentido de que, ao contrário do texto falado, no escrito, os cenários de produção e

recepção são distintos, portanto, tanto a escrita quanto a fala possuem especificidades que precisam ser didatizadas.

Sobre esse tema, Koch e Elias (2017) enfatizam que, apesar de fala e escrita serem práticas diversas, não devem ser trabalhadas de forma dicotômica, portanto, tratar dessas relações é crucial para a compreensão e utilização proficiente de tais práticas em contextos sociodiscursivos. Seguem afirmando que

Fala e escrita são, portanto, duas modalidades da língua. Assim, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias. Ou seja, a escrita não constitui mera transcrição da fala. [...] Isso não significa, porém, que fala e escrita devam ser vistas de forma dicotômica, estanque, como era comum até há pouco tempo e, por vezes, como acontece ainda hoje. Vem-se postulando que os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades estariam, de um lado, a escrita forma e, de outro a conversação espontânea, coloquial (KOCH; ELIAS, 2017, p. 14).

As autoras afirmam, ainda, que dentro desse *continuum* de diferenças em razão da formalidade ou informalidade da situação comunicativa, é crucial compreender que há diferenças no grau em que essa coprodução se manifesta: “em textos mais informais, como a conversação face a face, a coprodução se manifesta em grau máximo, ao contrário do que acontece em situações formais, como palestras, conferências, discursos públicos” (KOCH; ELIAS, 2017, p.14) onde um dos interlocutores domina ou monopoliza o turno da fala, discorrendo sobre determinado tema.

Ao produzir textos orais, todas essas questões se apresentam, então, para o alfabetizando que deve aprender a situar tais textos nesse *continuum* tipológico “levando-se em conta critérios do meio oral, oral ou escrito, além do critério de proximidade/distância (física/social etc.), bem como o envolvimento maior ou menor dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2017, p.15) para adequar os níveis de formalidade e/ou informalidade que atenderão aos objetivos da comunicação. Trouxemos, a seguir, a Tabela 8 para uma análise mais detalhada onde distribuimos por ano/ciclo os objetivos trazidos nos referenciais abordando cada dimensão da oralidade:

Tabela 8 - Frequência dos objetivos de aprendizagem nas dimensões da oralidade por ano/ciclo

(Continua)

	BNCC 1				BNCC 2				BNCC FINAL				CURRÍCULO			
	1º	2º	3º	T	1º	2º	3º	T	1º	2º	3º	T	1º	2º	3º	T
Valorização dos textos de tradição oral	02	-	-	02	01	01	01	03	01	01	-	02	-	-	-	-
A oralização do texto escrito	02	03	02	07	01	01	01	03	-	-	02	02	01	01	01	03

(Conclusão)																
As relações entre fala e escrita	-	-		-	-	-	-	-	-	-	01	01	01	01	01	03
A produção e compreensão de gêneros orais	04	05	06	15	07	06	08	21	03	04	06	13	02	02	03	07
Relações entre oralidade e análise linguística.	01	01	-	02	-	01	01	02	-	-	-	-	01	01	01	03
Total	09	09	08	26	09	09	11	29	04	05	09	18	05	05	06	16

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos documentos analisados.

Apesar dos aspectos discutidos anteriormente das relações entre fala e escrita não terem sido traduzido em objetivos de aprendizagem específicos por alguns documentos, como vimos, um outro aspecto das relações entre fala e escrita foi localizado nessa dimensão. Por exemplo, **a variedade linguística**, com a finalidade de que as crianças conheçam as propriedades da oralidade e da escrita, reconhecendo e compreendendo essa variação e refletindo sobre a adequação e o uso. O Currículo em Movimento se destaca trazendo um objetivo para cada ano do bloco inicial de alfabetização (**Tabela 8, linha 5, colunas 14 a 16**): “Reconhecer os diversos falares regionais, adequando-os a situações comunicativas” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 23).

Já a BNCC contempla, apenas em sua versão final, um único objetivo de aprendizagem (**Tabela 8, linha 5, coluna 12**) previsto para o 3º até o 5º ano. Portanto, em relação ao ciclo de alfabetização, apenas para último ano:

(EF35L11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos (BRASIL, 2017, p. 113).

Em relação à **valorização aos textos de tradição oral**, a BNCC traz, em cada uma das suas três edições, pelo menos dois objetivos contemplando essa dimensão do trabalho pedagógico com a oralidade (linha 3, colunas 5,9,13 da Tabela 8), enquanto no Currículo em Movimento não houve destaque a esse aspecto (linha 3, coluna 17 da Tabela 8). Compreendemos, entretanto, que tais dimensões vinculadas a esse campo são aqui tomadas, separadamente, apenas para fins didáticos e pedagógicos. Por exemplo, essa mesma dimensão a que estamos nos remetendo, pode ser contemplada em objetivos que contemplem as **relações**

de fala e escrita. Visto que ao tratarmos da variedade linguística, necessariamente, textos de tradição oral estarão sendo enfocados. O que nos chama a atenção é a ausência de objetivos específicos para esse campo no Currículo em Movimento.

Do mesmo modo, a BNCC versão final também não trouxe, explicitamente, objetivos que refletissem a **relação entre oralidade e análise** linguística (linha 7, colunas 10,11,12,13 da Tabela 8). Nesse caso específico, temos essa dimensão na segunda versão da Base, conforme exemplo a seguir:

(EF03LP32) Recontar experiências e casos ouvidos, com sequência lógica (princípio, meio e fim), usando marcadores de tempo (antes, depois, naquele dia...etc.), espaço (na escola, ali, naquele lugar...etc.) pertinentes ao contexto e com vocabulário adequado, respeitando seu turno fala (BRASIL, 2016, p. 219).

Percebemos que o objetivo destaca, para a produção de um gênero oral, o reconto; aspectos coesivos, além da progressão temática e sequenciação que integram os campos semântico e sintático que o/a estudante precisa compreender e operar autonomamente, assegurando, inclusive, a coerência e coesão textuais.

O Currículo em Movimento também destaca objetivos que tratam das relações entre análise linguística e a oralidade na produção de gêneros orais em contextos comunicativos. É o único dos quatro documentos que traz um objetivo dessa dimensão para cada ano do ciclo de alfabetização (linha 7, colunas 14,15,16 da Tabela 8). Enquanto a primeira versão da BNCC traz apenas para os dois primeiros anos do ciclo, a segunda para os dois últimos anos (linha 7, colunas 2,3 e 7,8 da Tabela 8), a BNCC final conforme já assinalado, não apresenta habilidades nessa dimensão para nenhum dos anos do ciclo de alfabetização. O Currículo propõe, então, o seguinte objetivo para o 1º ano, com variação para os demais anos: “Apreciar a função de determinadas palavras; verbos (como ação) e adjetivos, em contextos de usos oral” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 23).

Enquanto a segunda versão da Base, como mostramos, traz essa dimensão da análise linguística e oralidade mais bem contextualizada e detalhada dentro da produção de um determinado gênero oral (o relato/reconto). O Currículo apresenta um objetivo com ênfase na percepção das classes gramaticais, nesse caso, os verbos; mas não esclarece, suficientemente, essa abordagem pedagógica, diferente do objetivo trazido na segunda versão da Base, em que os elementos linguísticos (gramaticais, sintáticos, semânticos) são elencados numa perspectiva mais funcional e contextualizada. O conhecimento dos termos, nessa versão da Base, consideram as condições de aplicação em textos produzidos num cenário mais próximo da interação verbal real.

Entendemos que o objetivo que destacamos há pouco do Currículo, como está colocado, destacando a ação de “apreciar” verbos e adjetivos, pode indicar as antigas práticas de ensino da gramática cujo foco era a classificação e identificação das diversas classes gramaticais, ensejando nesse sentido “uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades, portanto, uma gramática dos nomes das unidades, das classes e subclasses dessas unidades (e não das regras de seus usos)” (ANTUNES, 2009, p. 32).

De modo geral, quanto ao trabalho com oralidade, a BNCC final apresentou um distanciamento em relação às duas primeiras versões e também ao Currículo em Movimento, embora com esse se assemelhe em relação ao número de objetivos previstos para o trabalho no ciclo de alfabetização (18/16, respectivamente). Os documentos, em geral, variaram entre as dimensões que abordaram ou não, bem como no concernente aos aspectos relativos às mesmas.

Assim, conforme dados elencados na Tabela 8, o Currículo apresentou maior regularidade em relação a todas as dimensões e anos do ciclo quanto ao trabalho com a oralidade, deixando apenas uma dimensão sem objetivos (valorização dos textos de tradição oral) mesmo que não tenha apontado uma organização do eixo por dimensões como as versões da Base. A BNCC 1 não contemplou a dimensão das relações entre fala e escrita e contemplou, apenas parcialmente, outras duas: valorização dos textos de tradição oral e relações entre oralidade e análise linguística. Do mesmo modo, a BNCC 2, também deixou de contemplar a dimensão da relação entre fala e escrita e não contemplou as relações entre oralidade e análise linguística no 1º ano. Entre os documentos, a BNCC final foi a que mostrou maior irregularidade em contemplar as dimensões e os anos do ciclo, de modo que priorizou, somente, o eixo produção e compreensão de gêneros orais em todos os anos. Já em relação às demais dimensões da oralidade, estas foram priorizadas apenas em um ou dois anos ou não foram evidenciadas.

Ratificamos que o Currículo em Movimento foi o que mais se distanciou em relação aos outros três documentos, pois não trouxe, em seu corpus teórico-metodológico, uma orientação e organização para o trabalho com base em dimensões da oralidade (conforme apontado no Quadro 9) de forma explícita como os demais. No entanto, encontramos tais dimensões ao analisarmos o conteúdo dos objetivos de aprendizagem propostos no documento (conforme Tabela 8) e, surpreendentemente, ficou visível que o Currículo em Movimento também apresentou maior regularidade na distribuição desses objetivos e dimensões pelos anos/ciclo.

O documento do Distrito Federal, como dissemos, tratou da oralidade como uma dimensão da produção textual, conforme a primeira edição e, por outro lado, revelou um

componente político pedagógico na abordagem desse eixo ao destacar a importância da tomada de palavra, “tendo em vista que a língua é instrumento de poder, pois, por meio dela, efetiva-se a comunicação de conhecimentos, a apropriação dos meios científicos, tecnológicos, participação em processos políticos e expressão cultural” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.13).

Encontramos vestígios dessa concepção acerca do trabalho com a língua oral nos relatos das professoras alfabetizadoras que, nesse sentido, também se alinham à perspectiva do documento de sua rede de ensino ao descreverem como faziam e compreendiam a prática em sala de aula. Eis o que apontaram:

A questão da oralidade, eu gosto muito de trabalhar com a questão da... **Eu gosto muito de fazer com que os alunos falem. Sobre... agora que a gente está colocando as temáticas e tal. Eu gosto que eles falem, que eles se pronunciem e gosto muito de trabalhar com dramatizações. Então eu gosto muito de explorar essa questão. Desse trabalho mesmo para que eles possam se expressar, para que eles possam estar sempre se colocando.** Tanto faz para produção coletiva como a produção individual também. Essas semanas mesmo, nós fizemos um trabalho de plantar. Nossa escola é uma escola que tem que trabalhar nessa perspectiva da sustentabilidade. E aí é... essa semana nós fizemos a plantação de uma pitangueira. Degustaram a pitanga, viram, e depois eles foram plantar, e aí eu aproveito esses momentos para que eles relatem o acontecimento. “Vamos relatar o que aconteceu? Vocês lembram como foi que iniciou essa nossa experiência?” **Cada um vai, relatar à sua maneira. Então eles produzem aquilo e depois eu faço questão que eles compartilhem.** Antes de qualquer correção a nível gramatical, a nível de análise linguística, eu peço para que eles leiam, né? Então essa questão de a gente valorizar a produção, o raciocínio, as ideias da criança e de todos (**Professora A - 3º ano** em entrevista presencial - 08/10/21).

Na mesma linha, a professora alfabetizadora C trouxe, em sua narrativa, elementos que demonstraram uma tentativa de trabalho com a oralidade articulado aos demais eixos de ensino, ou seja, enquanto a criança produz textos orais, se expressa. Há, desse modo, uma prática voltada para a alfabetização em relação à análise linguística e consolidação da alfabetização, sempre vislumbrando uma dimensão do/a estudante como um sujeito que, por meio da sua voz, da sua oralidade, opina, critica, debate, fala, ajustando seu texto oral ou escrito às situações comunicativas para se fazer entendido, para interagir, já que a língua é meio de ação:

Então assim, eu não posso trazer para trabalhar a oralidade, por exemplo, um tema que não é relevante para eles, algo que eles não conseguem debater, defender, falar ou queiram falar. Porque para você trabalhar oralidade, ele tem que querer falar, né? E criar situações que ele perceba o porquê da necessidade de você ter oralidades diferentes. O que é oralidade. Que essa comunicação oral, escrita alfabética. Que é um processo, que ele vai consolidando ao longo do tempo. Então assim, análise linguística, por quê? Por que essas correções? Ele escreveu algo que ele expressou a ideia dele, uma opinião; em cima disso você trabalha toda essa questão. No caso da língua portuguesa fazendo com que ele perceba que são necessárias essas observações para que se torne compreensível aquela mensagem que ele quer passar (**Professora C - 2º ano** em entrevista online - 04/10/21).

Passamos, na seção seguinte, para a análise dos objetivos de aprendizagem de cada documento para o eixo de ensino análise linguística, considerando os sentidos diversos em que esse eixo é tomado e localizando no mesmo a dimensão própria da alfabetização, da apropriação do sistema de escrita alfabética.

3.7 EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA: A ALFABETIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS

Na BNCC 1, o eixo de análise linguística é tomado como “transversal aos demais” (BRASIL, 2015, p. 36). Já na segunda versão da BNCC, o termo utilizado é **conhecimento sobre a língua** que depois se subdivide em **sistema de escrita alfabética e escrita ortográfica** e explica que “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, não sendo desejável que sejam explorados isoladamente” (BRASIL, 2016, p. 225).

Na BNCC final, localizamos: **análise linguística/semiótica** e envolve “os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seu efeitos de sentido” (BRASIL, 2017, p.80). Mais adiante, o documento afirma que o “eixo análise linguística semiótica, sistematiza a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos” (p. 89). E na organização dos conteúdos/habilidades, faz a distinção entre análise linguística/alfabetização e análise linguística /ortografização, distribuindo as habilidades daquela apenas nos 1º e 2º anos do ciclo e as dessa última a partir do 3º ano.

Quanto ao Currículo em Movimento, este também traz análise linguística/semiótica conceituando como “reflexões sobre o uso da língua na produção de discursos, com o objetivo de promover interação entre os sujeitos em diversas situações comunicativas, possibilitando posicionamentos como cidadãos críticos e reflexivos” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 19). Na organização dos objetivos de aprendizagem, não faz a distinção entre conteúdos de alfabetização e gramaticais e ortográficos, como os demais documentos.

Como é possível perceber, cada documento aborda o eixo de uma forma própria, embora todos acenem para um lugar comum acerca do compreensão da análise linguística; as versões da Base ao destacarem que este trabalho se dará “em diferentes situações de uso da língua” (BRASIL, 2015, p. 38) fazendo referência “à articulação entre uso e reflexão” (BRASIL, 2016, p. 95), e incluindo “de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos” (BRASIL, 2017, p. 82) e o Currículo quando afirma que

tal eixo “compreende o uso da língua na produção de discursos, com o objetivos de promover a interação entre os sujeitos em diversas situações comunicativas” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 19). Os referenciais apontam para uma proposta curricular já contemplada em políticas de alfabetização anteriores como o próprio PNAIC, em que a

a “análise linguística” – conhecida também como “análise e reflexão sobre a língua” ou “conhecimentos linguísticos” – não se confunde com a “gramática normativa” que se refere aos elementos da palavra, da oração/frase e não ao texto; no entanto, os elementos gramaticais também são objeto de estudo da análise linguística, no sentido de constituir ferramentas para se analisar os processos de falar/ouvir, ler/escrever, em situações de interação (BRASIL, 2012, p. 53).

Como a maior parte dos documentos, exceto o Currículo em Movimento, que não faz essa divisão e a primeira versão da BNCC que considera a apropriação do sistema de escrita alfabética um eixo a mais, os demais dividem esse campo em dois: o que trata dos conteúdos propostos para a alfabetização em si, ou seja, que dizem respeito à apropriação do sistema de escrita alfabética e aqueles relacionados à discursividade, textualidade e normatividade ou ortografização, conhecimentos sobre a língua, conforme terminologia de cada um.

Assim, os abordamos também separadamente, em duas seções (apropriação do sistema de escrita alfabética e análise linguística) a começar pela apropriação do sistema de escrita alfabética.

3.7.1 Análise do eixo apropriação do sistema de escrita alfabética/alfabetização

Nesse eixo, consideramos a organização dos documentos, que já trazem cada objetivo de aprendizagem em blocos dentro de cada eixo, exceto a versão 1 da BNCC que está estruturada apenas por ano e campos de atuação.

Tabela 9 - Frequência dos objetivos de para o eixo de apropriação do sistema de escrita alfabética

EIXO DE ENSINO ANOS/CICLO	Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética-SEA			
	1º ano	2º ano	3º ano	Total
BNCC 1	09	14	12	35
BNCC 2	10	12	04	26
BNCC FINAL	19	19	-	38
CURRÍCULO EM MOVIMENTO	08	10	10	28
TOTAL	46	55	26	127

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos documentos analisados.

Com base na Tabela 9, apreendemos que os objetivos de aprendizagem acerca da apropriação do sistema de escrita alfabética estão distribuídos de maneira equilibrada dentro dos três anos do bloco inicial de alfabetização na BNCC 1 e no Currículo em Movimento. Já na versão 2 da BNCC, esses se concentram, majoritariamente, nos dois primeiros anos. Na

edição homologada da BNCC, localizamos, totalmente, nos dois primeiros anos (19 no 1º e 19 no 2º e nenhum no 3º ano), em coerência com o que a Base vem normatizando de que a alfabetização se dê no 1º e 2º anos. Eis um ponto de distanciamento com o Currículo em Movimento, visto que distribui os objetivos de ensino e, portanto, os conteúdos da alfabetização nos três primeiros anos quase que igualmente com (8/10/10 objetivos para o 1º, 2º e 3º anos, respectivamente). Reiteramos que na versão final da BNCC, esse formato só atesta a ruptura com a organização dos três anos iniciais do ensino fundamental voltados para a alfabetização, prerrogativa priorizada em documentos que precederam a Base. Outra característica que evidencia essa ruptura é a opção do documento por organizar os conteúdos conforme segue no Quadro 10.

quadro 10 - Organização dos blocos de conteúdos/ habilidades na BNCC final

Organização dos conteúdos por bloco de anos	Eixos de ensino contemplados (conforme nomenclatura do documento- BNCC versão final)	Habilidades por ano/bloco de anos	Total
Língua Portuguesa 1º ao 5º ano	Leitura/escuta, produção de textos e oralidade	19- 1º ao 5º ano	19
Língua Portuguesa- 1º e 2º ano	Leitura/escuta, produção de textos e oralidade, análise linguística/semiótica (Alfabetização)	45- 1º ano 48- 2º ano	93
Língua Portuguesa- 3º ao 5º ano	leitura/escuta, produção de textos e oralidade, análise linguística/semiótica. (Ortografização)	58- 3º ano 58- 4º ano 17- 5º ano	113

Fonte: Elaborado pela autora a partir da versão final da BNCC.

Percebemos que os blocos com as habilidades rompem, claramente, com a concepção de ciclo trazidas nas versões anteriores, no Currículo em Movimento e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica-DCNs (BRASIL, 2013, o. 122, grifo nosso) que preconizam:

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, **recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental**, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e **instituindo um bloco destinado à alfabetização**.

As DCNs ainda enfatizam que, durante décadas, cerca da metade dos/as estudantes repetiam a primeira série, sendo barrados/as logo no início da escolarização por não estarem completamente alfabetizados. Além disso, a maioria daqueles/as matriculados/as no ensino obrigatório não conseguiam chegar ao final de um ciclo de estudos por causa da repetência, conforme pontuamos na discussão teórica desse estudo.

O documento que ainda normatiza a educação básica, retoma o recente processo de inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental (Lei nº 11.274/2006) e reflete as

mudanças que essa inclusão vem requerendo dos sistemas educativos, visto que a obrigatoriedade passou a alcançar crianças a partir dos 4 anos de idade (Emenda Constitucional nº 59/2009, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade de idade). O documento realça:

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola. Entretanto, mesmo entre as crianças das famílias de classe média, em que a utilização da leitura e da escrita é mais corrente, verifica-se, também, grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos (BRASIL, 2013, p. 121).

Embora a BNCC afirme que a opção por apresentar os quadros de habilidades em três blocos (1º ao 5º anos; 1º e 2º anos; 3º ao 5º anos), não representa qualquer tipo de normatização de organização em ciclos, sabemos que tais opções e arranjos curriculares não são neutros, conforme sublinha Sacristán (2013) e tendem a representar concepções e princípios político-pedagógicos. A não representação do ciclo de três anos como uma das possibilidades para a consolidação da alfabetização, prevista e referendada tanto nos documentos oficiais que normatizam o ensino fundamental quanto nas últimas políticas de alfabetização, torna-se, assim, mais um emblema acerca das escolhas da BNCC.

Outro ponto que marca essa cisão no ciclo de alfabetização é a própria lógica de organização dos conteúdos, visto que o terceiro ano é marcado pela Ortografização evidenciando, também, no aspecto curricular, o que seria o ciclo de dois anos que a BNCC considera.

Por isso a Base se distancia de suas primeiras edições e do Currículo em Movimento que organizam, clara e explicitamente, um período de alfabetização em três anos, tanto no desenho exposto para os conteúdos/objetivos de aprendizagem quanto nos seus referenciais teóricos. A primeira versão tem o seguinte formato: um primeiro ciclo de três anos (1º, 2º e 3º anos) e um segundo (4º e 5º anos) (BRASIL, 2015, p. 98). Do mesmo modo, a segunda versão que, textualmente, faz referência a documentos produzidos no Brasil, nos últimos anos, como o PNAIC e Pró-letramento que se organizavam considerando o bloco pedagógico de três anos para alfabetização. Vejamos o que atesta o documento:

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a apropriação do sistema de escrita alfabética e o aprendizado de algumas normas ortográficas assumem centralidade e contemplam o conhecimento das letras do alfabeto, a compreensão dos princípios de funcionamento do sistema de escrita alfabética 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 (BRASIL, 2016, p. 187).

Nesse sentido, fica clara a ruptura da versão final da BNCC com tais pressupostos teórico-metodológicos, bem como com o que preconiza o Currículo em Movimento que, mesmo sendo chamado a se alinhar ao documento mandatário nacional, manteve os três anos para a consolidação da alfabetização, ratificando o que está posto nas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização, a política de ciclos do Distrito Federal: “Desse modo, o período inicial de alfabetização, ou seja, os três primeiros anos do Ensino Fundamental passaram a compor um único bloco, permitindo que as crianças pudessem prosseguir continuamente nos estudos sem retenção” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 12).

Tal organização, que teve início, conforme informamos anteriormente, em 2005, alcançou, desde então, “a diminuição do percentual de reprovação dos estudantes de 15% nas 1ª e 2ª séries/anos para 7,4% no final do BIA” (dados referentes ao período de 2005-2011). Os dados também superaram as metas estabelecidas pelo MEC nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), “as escolas alcançaram a média de 5,4 superando as estabelecidas pelo MEC de 4,8 e 5,2, respectivamente no período de 2009 e 2011”. Os resultados da Provinha Brasil, em língua portuguesa, nos anos de 2009 a 2012, reforçaram evidências de progressos no BIA, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 13).

O Ideb¹⁹ é calculado a partir da aplicação das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), implementado desde 1990 até a data atual. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar seis pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

A Provinha Brasil, implementada pelo INEP em 2008, permitia às escolas mais informações que auxiliavam no monitoramento e na avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento, por meio de testes em leitura e matemática.

¹⁹ As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb (Portal do INEP. Acesso em 10/10/21).

Seus resultados não eram considerados para composição do Ideb e, apesar de as provas serem preparadas pelo INEP, elas eram aplicadas pela própria equipe das escolas e seu principal objetivo era que os dados funcionassem como mais uma fonte de informação para os professores e gestores; essa avaliação já não foi distribuída impressa em 2016, mas apenas na versão digital para impressão a cargo das escolas e em 2017 houve a sua descontinuidade definitiva.

Tais avaliações foram e são importantes referenciais de análises para as escolas e redes de ensino e, por isto mesmo, foram tomadas pelos documentos que normatizam o ciclo no Distrito Federal para essas análises comparativas da transição série/ciclo.

Retomando o tema dos ciclos, compreendemos que, apesar de não termos encontrado dados mais recentes para uma comparação longitudinal, entendemos que a adesão pelo regime de ciclos de aprendizagem, assegurando maior tempo para a operacionalização do ensino e da aprendizagem, podem ter incidido, diretamente, nos resultados obtidos nessa etapa da escolarização, no caso, na alfabetização. As narrativas das professoras alfabetizadoras parecem ratificar essa realidade, onde, lembrando o período de implantação dos ciclos no Distrito Federal, em 2005, relataram que, mesmo após dez anos da implantação dos ciclos, ainda havia formações e resistência quanto a aspectos defendidos pela proposta. Sobre essa pauta, a professora alfabetizadora A relatou:

Há muito tempo, então há mais de cinco, seis anos, estávamos em formação e eu já pensava: “nós estamos com 10 anos de implantação do ciclo, e até hoje as pessoas querem reter o menino em cada ano, não entendem, não dá!” Ainda tem essa questão de você vê o tempo de aprendizado da criança, você tinha que ressignificar seu olhar para o aluno, né? Você tinha que sair das caixinhas, não dá mais para dizer ‘aquele menino que ele tem que seguir isso aqui’. Não! É respeitar o tempo de aprendizado do aluno. [...]Tudo isso, mudava tudo, né? mudava tudo, mudava eu ver o aluno dentro da sua individualidade, mudava entender que o aluno estava no processo de formação, mudava eu replanejar pensando na minha... me avaliar, avaliar o meu trabalho, né? Avaliar se aquela intervenção que estava fazendo é válida (**Professora A - 3º ano** em entrevista presencial - 08/10/21).

A professora alfabetizadora B, trouxe, em sua narrativa, uma linha temporal bem marcada acerca das experiências de ciclo no Distrito Federal, nos fazendo inferir que estas tiveram profunda influência na sua compreensão sobre o trabalho nesse ciclo de três anos, voltado para a alfabetização das crianças:

Olha, eu já lembro desse processo quando iniciou a Escola Candanga²⁰. Minha escola não era, mas em Samambaia tinha algumas escolas que era como se fosse projetos

²⁰ Escola Candanga: uma lição de cidadania, implantada no Distrito Federal em 1995 e descontinuada em 1998. Também foi uma organização escolar em ciclos, objetivando superar as defasagens de aprendizagens e minimizar

pilotos (sic). E implantou-se a Escola Candanga que já foi o primeiro passinho para começar o ciclo. Então, eu lembro muito bem disso. Depois eu lembro também que a minha escola ela era polo do Centro de Referência em Alfabetização -CRA e a Edileuza Fernandes²¹ estava à frente desse trabalho. Então ela trabalhava muito com grupo, com as outras escolas, nas coletivas. Então a gente teve o privilégio de participar e de ver esse processo, né? Que se trabalhasse através de ciclos de aprendizagem. E hoje eu passei pelos dois processos e nem me vejo mais pensando em como era antes. Já porque você entende a questão da temporalidade. Você entende a questão do iniciar, do aprofundar, da necessidade, muitas vezes, de você retomar alguns conteúdos. Uma necessidade que nós já tínhamos lá na seriação, mas que, até então, não era visto, não era bem pensado. Então eu participei dos dois e eu vejo como essa mudança, como a escola em ciclos, a aprendizagem através de ciclos foi benéfica para as crianças (**Professora B - 1º ano** em entrevista online - 16/10/21).

A mesma professora continuou, no mesmo relato, evidenciando elementos que mostravam a sua percepção em relação às mudanças que o ciclo trouxe para o processo de aprendizagem das crianças que, anteriormente, chegavam ao final dos anos iniciais do ensino fundamental sem consolidarem a alfabetização; tampouco eram visibilizados. Acentuou, ainda, como esse processo de mudança nas concepções de avaliação acerca das mediações, tudo isso, segundo ela, oriundo da proposta dos ciclos. Segue apontando:

Uma coisa que eu vivenciei quando eu peguei turma de quarta série, que chegavam crianças sem laudo, crianças dentro do ensino regular que chegavam à quarta série sem estar alfabetizadas, e eram copistas. Chegavam lá no quadro davam show, aquela letra linda, perfeita. E aí foi passando, passando e hoje... Não é tão antiga assim, de 2005 (ano de implantação do BIA) para cá uma criança não chega mais a quarta série ou ao quinto ano sem que o professor perceba essa fragilidade na aprendizagem dela, porque nós temos muito, muito mais, é... observações a serem feitas. Ao invés da nota, nós temos agora um relatório. A avaliação deixou de ser somativa e passou a ser processual. Nós temos agora não provas que medem, mas nós temos avaliações diagnósticas. Nós temos umas outras estratégias que favorecem a aprendizagem dentro desse processo, dentro de um ciclo de aprendizagem realmente. (**Professora B - 1º ano** em entrevista online - 16/10/21).

Perguntadas sobre o tempo que consideravam ideal para a consolidação da alfabetização, as professoras, novamente, trouxeram, em seus relatos, a ratificação dessa organização em um ciclo de três anos, alinhando-se, mais uma vez, ao documento da rede e distanciando-se da organização proposta pela Base Nacional Comum Curricular. Uma delas, mencionou conhecer a alteração proposta pela Base e realçou:

as retenções escolares. A Escola Candanga foi organizada em três fases de formação que apresentavam, como referência, a faixa etária do aluno 1ª fase: faixa etária 6, 7 e 8 anos – infância, 2ª fase: faixa etária 9, 10, 11 e 12 anos – infância para a adolescência e 3ª fase: faixa etária 12, 13, 14 e 15 anos – parte da adolescência (CARVALHO, 2015).

²¹ Atualmente, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UnB - Linha Profissão Docente, Currículo e Avaliação. Professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, onde também atuou na formação dos professores em 2005, na implantação do Bloco Inicial de Alfabetização -BIA. Coordenou a implantação do Ensino Fundamental de nove anos (2006 e 2007). Foi Subsecretária de Educação Básica DF nos períodos de: 15/04/2011 a 07/09/2011 e 18/09/2013 a 31/12/2014. Coordenou a elaboração da política curricular do DF - Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Eu acho que os três anos do bloco, acho que são, é o tempo realmente necessário. Eu vejo os três anos, eu acho que a gente respeita, porque a gente vê essa experiência. A gente vê que realmente a criança consolida mesmo a alfabetização com os três anos. A criança pode se alfabetizar, concluir o processo de alfabetização no segundo ano? Pode concluir. Pode concluir até no primeiro ano, né? Mas uma consolidação, uma progressão desta alfabetização, eu acho que ela necessita desses três anos ou até mais para os anos iniciais. Porque eu acho que alfabetizar e letrar é um processo contínuo (**Professora A - 3º ano** em entrevista presencial - 08/10/21).

Principalmente a partir do momento que aqui no DF a educação infantil se tornou obrigatória, a oferta. Porque a gente sabe o quanto a educação infantil é importante nesse processo de alfabetização. A diferença de uma criança que participou de uma educação infantil, de uma que não participou. Então eu acho que sim, um tempo ideal, mas ainda do que o segundo, eu acho que os três anos, pela experiência assim, é um tempo melhor para que você permita que realmente cada um alcance no seu tempo. [...] **Agora mudou, né? Para o segundo ano, né? Antes era o terceiro. Eu diria que o ideal**, porque assim existe a questão da pessoa, do sujeito, que está envolvido nisso, e a pessoa enquanto sujeito que tá aprendendo (**Professora C - 2º ano**, em entrevista online - 04/10/21 grifo nosso).

Ao citar a alteração proposta pela Base, perguntamos à docente se havia chegado, na escola, alguma orientação oficial acerca da mudança da alfabetização para os primeiros dois anos ou se continuavam com a orientação do Currículo em Movimento, ou seja, dos três anos para o bloco inicial de alfabetização. Sobre esse tema, a professora alfabetizadora C enfatizou:

Não. Foi algo muito assim que a gente... a BNCC, mas eu acho que isso não chegou... Mas em relação ao Currículo e à formação, e a estratégia dentro da escola, pelo menos que eu tenho conhecimento, não. Apesar de que, nesses dois anos aí, ele ter sido muito atípico, né? (referindo-se aos impactos da pandemia da covid-19). Então a gente está tentando sobreviver, né? Primeiro, pelo menos fazer o básico. Então assim, nada de muita mudança não [...] (**Professora C - 2º ano**, em entrevista online - 04/10/21 grifo nosso).

Na continuidade da sua resposta aos nossos questionamentos, a professora fez uma longa reflexão sobre a possibilidade de adiantar esse processo para os dois anos e demonstrou, em sua argumentação, que não se tratava da impossibilidade de uma criança se alfabetizar nesse tempo, visto que era possível, inclusive, que a alfabetização fosse consolidada no primeiro ano e até antes, conforme relato que segue:

mas eu vejo que os documentos, eles mudam muito de acordo com a realidade da sociedade e o que a gente percebe? Que hoje, na sociedade, você pega meninos muito precocemente com uma noção já muito além do que que é a leitura, do que que é escrita, do que que é o som, do que que é tudo. **Então acho que isso se tornou mais fácil. Não é que o nosso trabalho agora, como professor, precisa ser mais intensificado, no primeiro e no segundo para que ele alcance não. Eu acho que é por todo esse contexto. E eu vejo que isso é alcançável, mesmo diante de um ano de primeiro ano remoto, onde nem todos... a minha turma, metade dela era alfabetizada quando eu comecei o ano, ou seja, eles foram, estavam alfabetizados no primeiro ano.** Então assim, isso é só trabalho de escola? Não é só um trabalho da escola isso. É um trabalho de sociedade, é uma mudança de sociedade. Eu entrei na escola na educação infantil, mas meus irmãos não entraram [...] Então essa realidade que a sociedade vive, ela faz com que a gente enquanto escola, também passe por

transformações. Agora que eu penso que a gente está inserido numa escola pública de ensino, apesar de que também tem essa mudança, é menos, né? Porque você ainda tem famílias que não tem todo esse acesso (**Professora C - 2º ano**, em entrevista online - 04/10/21 grifo nosso).

A partir da narrativa da professora, podemos inferir que a defesa de um ciclo de três anos tinha mais relação com a oferta de oportunidades às crianças de diferentes percursos de escolaridade e contextos socioculturais, público-alvo da nossa escola pública, cuja diversidade de experiências anteriores à escola influencia no tempo que precisam para consolidar as aprendizagens. Remetendo-se ao seu grupo-classe, a docente lembrou que havia crianças que chegavam sem terem a vivência da educação infantil ou que não estavam inseridas em ambientes familiares letrados que estimulassem e antecipassem certos conhecimentos que outras crianças já chegavam sabendo. Portanto, a garantia do ciclo de três anos abarcava, nesse caso, essa dimensão pedagógica, mas, também, política, de garantir uma equidade na educação.

De fato, o relato da professora nos remete a várias reflexões, por exemplo, ao apontar que é possível assegurar a alfabetização no 1º ano e que esse feito não é, somente, da escola, mas da sociedade como um todo, pode estar abrindo janelas diversas para a atribuição dessa responsabilidade a outras instâncias, inclusive a família. Assinalamos aqui, de forma assertiva, que a escolarização, a alfabetização deve ser assegurada pela instituição educativa, pela escola.

Retomando os objetivos de ensino previstos nos documentos para o eixo análise linguística/alfabetização, seguimos a análise buscando apreender o teor do que está proposto.

Para a análise da apropriação do sistema de escrita alfabética, elegemos algumas dimensões desse objeto de conhecimento, com base em Morais (2019; 2012), Soares (2020; 2019) e nos próprios documentos: **conhecimento das letras e do alfabeto** que dizem respeito aos objetivos de aprendizagem sobre o conhecimento das letras do alfabeto em relação ao nome, traçado e tipos de letras, ordem alfabética, entre outros; **desenvolvimento da consciência fonológica** abrange os objetivos que trazem a reflexão sobre as partes orais e escritas das palavras que podem ser sílabas, identificação de rimas, de palavras que começam e terminam com os mesmos sons e de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras, etc.; **propriedades do sistema de escrita** que se relacionam aos objetivos que tratam dos aspectos conceituais e convencionais do processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética e, por fim, indicamos os objetivos de **leitura de palavras e frases** em um última dimensão desse eixo.

Tais dimensões estão organizadas na Tabela 10, pela apresentação por ano-ciclo para melhor visualização da organização dos documentos, nesse eixo que é central nesse estudo.

Tabela 10 - Frequência dos objetivos de aprendizagem nas dimensões da apropriação do sistema de escrita alfabética por ano

	BNCC 1			Total	BNCC 2			Total	BNCC FINAL			Total	CURRÍCULO			Total
	1º	2º	3º		1º	2º	3º		1º	2º	3º		1º	2º	3º	
Conhecimento das letras e do alfabeto	02	02	01	05	03	02	02	07	03	02	-	05	02	01	02	05
Propriedades do Sistema de Escrita	04	05	04	13	04	05	01	10	04	01	-	05	03	04	03	10
Desenvolvimento da consciência fonológica	02	-	02	04	03	02	-	05	06	04	-	10	02	02	01	05
Leitura e escrita de palavras e frases e textos	01	05	04	10	-	03	01	04	05	07	-	12	-	03	02	05
Outros	-	02	01	03	-	-	-	-	01	05	-	06	01	-	02	03
Total	09	14	12	35	10	12	04	26	19	19	-	38	08	10	10	28

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos analisados.

Em relação ao **conhecimento das letras e do alfabeto**, a Tabela 10 revela que todos os documentos apresentaram certa regularidade e similaridade ao listarem objetivos que tratam dessa dimensão do SEA: conhecimento das letras, tipos e formatos, uso de letras maiúsculas e minúsculas e ordem alfabética.

Acerca da segunda dimensão, **propriedades do sistema de escrita alfabética**, os dados demonstraram um distanciamento da BNCC final em relação aos demais documentos. Novamente, a lacuna no 3º ano no documento final da BNCC (Tabela 10, coluna 12), ou seja, a ausência de objetivos de aprendizagem, visto que, conforme vimos frisando, a Base homologada rompe com o ciclo de alfabetização.

Nessa dimensão, algumas nuances também chamam a atenção (Tabela 10: linha 8): enquanto na BNCC 1 e no Currículo em Movimento há uma progressão ascendente em relação ao número de objetivos propostos para cada ano do ciclo (9/14/12 na BNCC 1 e 08/10/10 no Currículo), na BNCC 2 essa progressão é interrompida do 2º para o terceiro ano, em que há uma redução significativa (10/12/4). Na edição final da BNCC, há distribuição equitativa nos dois primeiros anos (19/19/0).

Esse desenho parece indicar uma possível compreensão sobre a (não) progressão da aprendizagem do estudante em relação ao seu processo de alfabetização. Enquanto o Currículo em Movimento enfatiza o bloco de três anos e vai crescendo no número de objetivos ano a ano, a segunda versão parece, pelo mesmo motivo, acreditar que serão necessários menos objetivos para o terceiro ano, por ser aquele previsto para consolidar a alfabetização.

Na linha 4 da Tabela 10 que se refere à dimensão **propriedades do sistema de escrita alfabética** que, conforme frisamos, teria que ser a categoria mais ampla, já que acopla as

propriedades, é aquela que trata, especificamente, dos conhecimentos que a criança precisa se apropriar para aprender a ler e a escrever, de acordo com Moraes (2012). A BNCC final tem apenas metade dos objetivos (cinco) que trata dessa dimensão, em relação ao demais documentos que trazem 13 objetivos (BNCC 1), 10 objetivos (BNCC 2 e Currículo, cada um), dado que indica atestar um decréscimo notório nesse campo tão importante para a consolidação da alfabetização.

Essa dimensão, conforme sublinha Moraes (2012), diz respeito a um conjunto de propriedades relativas à escrita alfabética na língua portuguesa que o aprendiz tem que reconstruir para compreender o seu funcionamento. Algumas delas são: as letras substituem a pauta sonora, alterações na ordem dos grafemas provocam alterações na composição das palavras, reconhecer que as sílabas variam quanto à sua combinação, as letras têm valor sonoro fixo, apesar de algumas terem o mesmo valor sonoro e certos sons poderem ser notados por mais de uma letra, uma letra pode ser repetir no interior e em diferentes palavras, ao mesmo tempo que palavras distintas compartilham as mesmas letras.

Essa gama de conhecimentos requer, portanto, um investimento importante, se queremos que as crianças compreendam o sistema de escrita alfabética nos dois primeiros anos, como a BNCC final propõe. Nesse caso, entendemos que a Base final teria que investir mais nessa dimensão nos dois primeiros anos, o que não vimos no desenho explicitado na Tabela 10.

Outra questão central quanto à aprendizagem da escrita alfabética e uma evidente mudança de concepção das primeiras versões da BNCC para a edição final, está explicitada em um dos objetivos de aprendizagem previstos nos três documentos onde a ruptura conceitual fica muito clara. Em relação à BNCC versão 1, encontramos:

LILP1FOA025 Compreender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.
LILP1FOA031 Ler ajustando a pauta sonora ao escrito.
LILP1FOA038 Dominar correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, construindo a correspondência fonema/grafema-grafema/fonema de modo a ler e a escrever palavras e textos.
LILP2FOA035 **Perceber que não se escreve do modo como se pronuncia.**
(BRASIL, 2015, p. 43, 44, 47.)

Esses objetivos de aprendizagem da BNCC 1 são propostos desde o 1º ano e se repetem nos dois anos seguintes, demonstrando que há o investimento para que a criança, desde o início do ciclo, consiga compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética, considerando a heterogeneidade e as oportunidades que os aprendizes tiveram de refletir sobre a linguagem antes de chegarem na escola, garantindo esses três anos para esse processo.

Por outro lado, quando explicita o trabalho com as unidades linguísticas parece ocorrer o que aponta Soares (2017) a respeito de uma constelação de habilidades fonológicas em que o sujeito aprendente, em se tratando da articulação escrita-pauta sonora, tem na sílaba, maior visibilidade, contrariando, desse modo, o que é preconizado em alguns trechos da BNCC final, bem como na Política Nacional de Alfabetização que, em nosso entendimento, apaga toda uma literatura existente na área de alfabetização, ignorando o que há décadas vem sendo tecido nessa área.

A BNCC 1 parece garantir que os conhecimentos sobre a língua sejam ensinados às crianças conforme vemos nos objetivos listados anteriormente, porém numa perspectiva diversa do que apregoa a BNCC final ao entender o ensino da escrita como “processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística” (BRASIL, 2017, p. 90), bem como da PNA que orienta um “ensino explícito, como a consciência fonêmica e a decodificação de palavra (BRASIL, 2019, p. 28).

Tal perspectiva da primeira versão da Base é ratificada também na segunda versão da BNCC como explicitamos, a seguir:

(EF02LP40) **Reconhecer que a escrita alfabética não é uma transcrição da fala, diferenciando, na escrita de palavras, o modo como se fala do modo como se escreve.**

(EF02LP41) Dominar correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, construindo a correspondência fonema/ grafema- grafema/fonema de modo a ler e escrever palavras e textos.

(EF02LP42) Ajustar o escrito à pauta sonora das palavras, buscando relacionar partes orais a partes escritas (BRASIL, 2016, p. 226).

Do mesmo modo, a BNCC 2 mantém, desde os primeiros anos do ciclo de alfabetização, como podemos ver pelos objetivos de aprendizagem propostos para o 2º ano, uma orientação para o ensino sistemático do sistema de escrita alfabética, de modo a garantir a apropriação das propriedades desse objeto de conhecimento, não reduzindo-o à aprendizagem de um código.

Acerca dessa visão foneticista ao longo da história da escrita e das implicações nas concepções atuais acerca da alfabetização, Ferreiro (2013) afirma que, para compreender o processo de apropriação, é necessário renunciar a uma visão da escrita como técnica (ou código de transcrição). Para a autora, foi necessário tornar complexa nossa própria concepção de escrita para entender o que as crianças estavam nos dizendo acerca das conceitualizações a respeito desse objeto, pois

da mesma forma que a história da escrita, através dos povos e dos séculos, não é redutível a um percurso linear guiado pela eficiência e simplicidade da transcrição de enunciados orais, os processos de apropriação da escrita pelas crianças também não podem se caracterizar como uma progressão do simples (fonemas ou sílabas) ao

complexo (orações ou textos), do concreto (o desenho) ao abstrato (as letras) (FERREIRO, 2013, p. 30).

Há, com isso, conforme vimos enfatizando, uma articulação visível entre as primeira e segunda versões da BNCC quanto ao processo de alfabetização. Entretanto, a BNCC final parece romper com tais pressupostos teórico-metodológicos, distanciando-se, também, do que apregoa o Currículo em Movimento. O próprio documento, ao discorrer sobre o processo de alfabetização, reflete, longamente, sobre as características desse percurso como não linear, onde muitas facetas devem ser consideradas, destacando que “há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica)” (BRASIL, 2017, p. 91).

No entanto, ao observarmos o que está posto para o trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética, tomando para análise o exemplo desses dois objetivos que listamos a seguir, percebemos o reducionismo do ensino da língua retratados pelos autores com os quais vimos dialogando nesse estudo. A BNCC final ressalta essa perspectiva mecanicista quando enfatiza: “em resumo, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de)codificação” (BRASIL, 2017, p. 93). Vejamos, posteriormente, os objetivos que retratam esse abismo com as versões anteriores:

(EF01LP15) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala;

(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras (BRASIL, 2017, p. 99).

Observamos que, na nas duas primeiras versões, há uma coerência em torno do que a escrita nota, visto que ambas destacam que, apesar de o sistema de escrita representar/notar a pauta sonora das palavras, não é uma transcrição fonética da fala. Diferentes autores criticam essa compreensão de transcrição fonética assumida na última versão da Base. Para Ferreiro e Teberosky (1999), essa percepção muda, sendo a escrita uma maneira particular de transcrever a linguagem, se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita, já possui um notável conhecimento de sua língua materna. Ao instituir, como vimos, a identificação de fonemas e suas representações por letras, a Base parece retomar o princípio dos antigos métodos fônicos que Ferreiro e Teberosky (1999, p. 27) refutam com clareza:

O ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético. Mas esta premissa baseia-se em duas suposições falsas: que uma criança de seis anos não sabe distinguir os fonemas do seu idioma, e que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma. A primeira hipótese é falsa, porque,

se a criança, no decorrer da aprendizagem da língua oral, não tivesse sido capaz de distinguir os fonemas entre si, tampouco seria capaz de aos seis anos de distinguir oralmente pares de palavras, tais como pau, mau; coisa que, obviamente, saber fazer. A segunda hipótese também é falsa, em vista do fato de que nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral.

Para as autoras, não se trata de fazer pouco do recorte da fala nos seus elementos mínimos como fonema, sílabas, etc. Ao propor outras alternativas a essa abordagem fônica, Ferreiro e Teberosky (1999) argumentam a favor de considerar essa criança como um sujeito que já chega na escola com um certo conhecimento da língua, visto que é um falante competente e, portanto, “não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o mesmo possui, mas sem ser consciente de possuí-lo” (FERREIRO;TEBEROSKY 1999, p. 27).

Sobre esse assunto, Morais (2019) acena para o risco de reduzirmos a consciência fonológica à fonêmica, ao ignorarem a constelação de habilidades fonológicas anteriormente enfatizadas, reduzindo-a ao fonema. Desse modo, atividades, tais como: separar palavras em sílabas orais, contagem de sílabas orais das palavras, entre outras são tidas como menos importantes. O autor acredita que essa perspectiva parece embutir uma visão adultocêntrica, visto que julga o que é fácil ou difícil segundo as capacidades de um adulto letrado, ao invés de considerar o aprendiz que ainda tem tudo por aprender em relação ao sistema alfabético. Se aspectos da consciência fonológica são facilmente realizados pelas crianças, não significa que é fácil para todas e nem que todas consigam realizar todas as atividades metalinguísticas dessas tarefas com as partes orais das palavras.

Para o autor, quem desvaloriza habilidades fonêmicas consideradas mais simples, porque não implicam manipular fonemas isoladamente, geralmente concebe que, para aprender o princípio alfabético, a criança tem que ser capaz de isolar unidades orais, que são os fonemas, para poder associá-las às unidades gráficas que são as letras ou grafemas, numa visão de escrita como mero código. Morais (2019, p. 59) aponta três reducionismos nessa visão:

O primeiro se reflete na forma de descrever os objetos que a notação alfabética substitui, isto é, os fonemas. O segundo, no modo de descrever como as crianças, em processo de aprendizagem da escrita, compreenderiam as “unidades fonêmicas”. O último reducionismo, se revela no modo de conceber o formato mental das “unidades” representadas, aos considerar-se letras e fonemas como “equivalentes”.

Desse modo, entendemos, assim como tais estudiosos, que é preciso tomar o sistema de escrita, no processo de alfabetização, como um objeto histórico e cultural que foi se aperfeiçoando, e ampliar as atividades de consciência fonológica, superando essa visão

reducionista do treino fonêmico, levando o aprendiz a refletir e operar, autonomamente, com esse objeto de conhecimento.

O objetivo é propiciar a articulação entre letras e sons, a partir de uma visão psicolinguística que já nos mostrou que o aprendiz que ainda não domina o sistema alfabético de escrita tem concepções de palavra, letra, sílaba e fonema bem diferente da concepção de um adulto alfabetizado, o que leva, necessariamente, ao tratamento dado pelos documentos à terceira dimensão que elencamos na Tabela 10: **desenvolvimento da consciência fonológica**.

Soares (2020) chama de consciência fonológica a capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as do seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constituem. Tal capacidade se insere no domínio mais amplo da consciência metalinguística, ou seja, a capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise.

Retomamos esse tema por meio da Tabela 11, evidenciando quantidades gerais para analisarmos as mesmas dimensões da apropriação do sistema de escrita alfabética em cada um dos documentos, para melhor comparar a distribuição de objetivos/habilidades que cada referencial demonstrou:

Tabela 11 - Frequência total dos objetivos de aprendizagem para as dimensões da apropriação do sistema de escrita alfabética

	BNCC 1	BNCC 2	BNCC FINAL	CURRÍCULO
Conhecimento das letras e do alfabeto	05	07	05	05
Propriedades do sistema de escrita	13	10	05	10
Desenvolvimento da consciência fonológica	04	05	10	05
Leitura e escrita de palavras, frases e textos	10	04	12	05
Outros	03	-	06	03
Total	35	26	38	28

Fonte: Elaborada pela autora com base nos documentos analisados.

Acerca da dimensão do **desenvolvimento da consciência fonológica**, ocorre o oposto na BNCC final com o que vimos em relação às propriedades do sistema de escrita alfabética, ou seja, se o documento apresentava apenas metade de objetivos para essa dimensão em relação aos demais, nesse caso, elenca o dobro reforçando essa percepção já reiterada por nós quanto à priorização da consciência fonêmica na edição homologada da Base.

Assim, a Base, em sua versão final, mesmo que não indique claramente o método fônico, demonstra, em toda sua organização e fundamentação, uma tendência a tais concepções em que o processo de alfabetização se reduz, conforme conceitua o documento, a “esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográficas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos” (BRASIL, 2017, p. 91).

Tal concepção de escrita acentua uma faceta linguística que enfoca, basicamente, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita, conforme afirma Soares (2020). Para a autora, as diversas concepções de aprendizagem se diferenciam pela faceta do processo que elegem como objeto de aprendizagem, conseqüentemente, “diferenciam-se as competências que cada concepção estabelece como objetivos a perseguir, ou seja, distinguem desde os métodos de alfabetização até de forma mais ampla as orientações da aprendizagem inicial da escrita” (p.28).

Essa opção ficou clara nos objetivos eleitos por cada documento e cada dimensão que, necessariamente, deram mais ou menos ênfase em relação ao número de objetivos, bem como ao conteúdo apregoadado, conforme demonstramos.

As duas primeiras versões da BNCC destacam o desenvolvimento da consciência fonológica, não como condição necessária, mas importante para a aprendizagem e compreensão do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2019), conforme o objetivo que explicitamos 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 (BRASIL, 2015, p. 41).

O Currículo também orienta, desde o 1º ano do ciclo de alfabetização, o trabalho com essa dimensão, conforme objetivo que destacamos a seguir: “Desenvolver a consciência fonológica para relacionar fonemas e grafemas na leitura e na escrita” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 35).

Percebemos que mencionam o fonema, porém, pelo conteúdo expresso nos documentos, seguem uma perspectiva progressiva da constelação explicitada por Soares (2020). Além disso, enfocam as facetas interativa e sociocultural, de acordo com o defendido pela mesma autora, realçando o papel exercido por esses aspectos na alfabetização da criança.

Tais facetas interativa e sociocultural implicam, para a alfabetização, conforme Soares (2020), que as habilidades de compreensão e produção de textos, bem como aquelas que promovem a inserção em contextos e situações de uso da escrita, sejam objetos de conhecimento nesse processo. Para isso, alcançamos a dimensão: **leitura e escrita de palavras, frases e textos** que vão abarcar, justamente, tais objetivos de aprendizagem.

Para essa dimensão, observamos variações entre os documentos analisados: enquanto a BNCC versão 1 e final trazem 10 e 12 objetivos, respectivamente; a BNCC 2 e o Currículo em Movimento explicitam 4/5 objetivos. Aparentemente, a Base, em sua versão final, dedicou maior investimento a esse aspecto, diferentemente da segunda edição. É importante rememorar

que o formato desse documento final assume um desenho distinto, ou seja, mantém-se o conteúdo do objetivo com a variação de gêneros textuais. A seguir, um exemplo elencado na última versão da Base:

(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, **agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas** para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros (BRASIL, 2017, p. 105).

O desenho que descrevemos anteriormente da versão final da Base ficou evidente, de modo a elevar a quantidade de objetivos, conferindo uma equivocada impressão de que contaria com mais habilidades. Como podemos verificar nos exemplos que se seguem, a diferença é apenas o gênero focado, mas a habilidade não muda:

(EF12LP14) Identificar e reproduzir, em **fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor** (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.

(EF12LP15) Identificar a forma de composição de **slogans publicitários**.

(EF12LP16) Identificar e reproduzir, em **anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização** destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens (BRASIL, 2017, p. 107).

Por fim, encontramos, ainda, uma outra categoria de objetivo que classificamos como **outras dimensões** desse eixo. Na BNCC 1, foram três objetivos que tratam da **relação com os livros e bibliotecas**, por exemplo, para o 3º ano propõe: “LILP3FOA035 Organizar e utilizar a biblioteca da turma, da escola e da comunidade” (BRASIL, 2015, p. 50).

No Currículo em Movimento, encontramos, também, três objetivos que tratam de **conteúdos gramaticais**, tais como: identificação de sinônimos e palavra homônimas. Enquanto a BNCC, na versão final, apresenta seis, sendo a maior parte contemplando, também, tais conteúdos: antonímia, identificação de sinônimos, aumentativo e diminutivo e alguns sufixos (ão/inho/zinho).

Dessas dimensões, destacamos, como já o fizemos, a importância dos objetivos voltados para o trabalho com **a leitura e a literatura**. Nesse caso, a BNCC 1 ganha relevância nessa questão, ao trazê-los em articulação com outros eixos, tais como: leitura, produção textual, entre outros, como vemos nesse objetivo para o 3º ano, por exemplo “LILP3FOA035 Organizar e utilizar a biblioteca da turma da escola e da comunidade” (BRASIL, 2015, p. 50). Se aproximando desse modo do Currículo em Movimento quando fez essa articulação, da mesma forma em relação à leitura e literatura, nos eixos leitura e produção textual.

Passamos, a posteriori, a realizar uma descrição mais analítica do segundo subeixo da análise linguística nos documentos analisados nesse estudo.

3.7.2 Análise do eixo de análise linguística

Como vimos, os documentos apresentam os objetivos referentes à análise linguística em um bloco, com os conteúdos próprios da alfabetização, e outro com aqueles vinculados à ortografia e gramática. Na BNCC 1, há uma distinção na apresentação do referencial teórico, mas não ocorre uma divisão na grade dos objetivos, tanto um grupo quanto outro aparece no mesmo bloco intitulado: **Apropriação do sistema de escrita alfabético/Ortográfico e tecnologias da escrita.**

O Currículo em Movimento é o que mais se diferencia, embora adotando a terminologia análise linguística/semiótica de acordo com a BNCC, após a adequação, não distingue em blocos como a Base na versão final. O texto da segunda versão da Base indica outra expressão: **conhecimentos sobre a língua: sistema de escrita alfabética e conhecimentos sobre a língua: escrita ortográfica.**

Esses conhecimentos parecem ser reveladores da concepção de alfabetização que se tem subjacente à cada documento, vinculado, claro, ao aspecto temporal. Só para exemplificar, no caso do Currículo em Movimento, conforme vimos acentuando, não há ruptura com o ciclo de alfabetização, portanto, embora tenha especificidades, tanto o sistema de escrita alfabética, quanto a ortografia podem ser explorados nessa fase da escolarização. No caso da edição da BNCC homologada, há, de fato, uma distinção, ou seja, a alfabetização está ligada ao ensino do sistema de escrita alfabética, à análise fonológica, com ênfase no fonema. Já a ortografização e gramática, seguem como prioridades após transpassar dois anos do ensino fundamental.

De fato, o que está em jogo, não é a sequência desses objetos de conhecimento, visto que, o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética vem antes da abordagem da ortografia. Chama-nos a atenção, mais uma vez, o aspecto temporal, de conceber o que está sendo denominado de alfabetização e o espaço em que precisa ser consolidado. Se na contemporaneidade, ser alfabetizado significa construir a base alfabética de escrita e escrever, ler, compreender textos de curta extensão (MORAIS, 2012); desse modo, indagamos, como assegurar a alfabetização nesse período?

Entendemos que, de fato, a análise e reflexão sobre a língua, a análise linguística engloba o sistema de escrita alfabética, a ortografia, a gramática. Vejamos, então, como os

referenciais apresentam a organização da análise linguística, compreendendo esse campo como alcançando a ortografia e a gramática.

Tabela 12 – Frequência de objetivos de aprendizagem para o eixo de análise linguística

Documentos	Total por Ano/Ciclo			Total Geral
	1º	2º	3º	
BNCC 1	-	-	-	-
BNCC 2	-	-	02	02
BNCC FINAL	-	-	20	20
CURRÍCULO	-	-	-	-
TOTAL	-	-	22	22

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos analisados.

Esse eixo, em comparação com os demais, demonstrou maior disparidade, não apenas entre os documentos, mas considerando os referenciais teóricos e a grade de conteúdos deles que anunciavam, na apresentação de seus pressupostos teóricos, o trabalho com análise linguística, considerando ortografia e gramática, além daquela subjacente à alfabetização. Porém, como vimos na Tabela 12, essa premissa não se expressou nos objetivos de aprendizagem.

A Tabela evidencia a completa ausência de objetivos voltados para a análise linguística, considerando a ortografia e a gramática. Na BNCC 2, os dois objetivos de aprendizagem que aparecem no documento são previstos para o 3º ano apenas e são contemplados em todos os outros documentos como conhecimentos referentes ao processo de alfabetização estrito, como inerentes ao eixo de apropriação do sistema de escrita alfabética. São eles:

(EF03LP44) Escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU;R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos).

(EF03LP45) Reconhecer a tonicidade das sílabas, observando usos do acento gráfico nas sílabas tônicas (BRASIL, 2016, p. 233).

Esse mesmo objetivo EF03LP44 é apresentado tanto na BNCC 1 como na BNCC final para o 2º ano, assim como no Currículo em Movimento. Como nesse último documento não há distinção, de fato, não é contraditório com o conteúdo explícito. Por outro lado, nas edições da Base, há diferenciação, entretanto, entendemos que é possível apreender conflitos do campo epistêmico, já que os objetivos expressam um trabalho com ortografia no 2º ano.

Autores como Artur Gomes de Moraes, que temos tomado como referência ao longo dessa análise, defendem, claramente, que “a aprendizagem da ortografia, conseqüentemente, não pode ser confundida com a aprendizagem do SEA e não deve começar, de forma sistemática, antes que os alunos já tenham consolidado as diversas correspondências grafema-fonema de nossa língua” (MORAIS, 2012, p. 161). O autor indica que esse trabalho deve ter

início a partir do segundo ano ou início do terceiro, que é quando a maioria dos estudantes já apresenta relativa autonomia em operar com o sistema de escrita alfabética e já dominam algumas relações grafofônicas.

Para Morais (2012), se o ensino da ortografia não pode ser negligenciado, também não deve ser confundido com a prática inicial do sistema de escrita alfabética. O autor, em várias de suas obras, propõe que esse ensino sistemático da norma ortográfica se dê após os estudantes já terem atingido uma hipótese alfabética e já estejam no processo de consolidação das correspondências grafema-fonema. Também defende o ensino de ortografia baseado na análise e reflexão sobre a língua, em que a prioridade é ajudar os aprendizes a produzirem textos, dominarem a correspondência letra-som, além de começarem a internalizar a norma ortográfica, numa perspectiva de alfabetizar letrando. Segue apontando:

Ajudar nossos alunos a produzir melhores textos, tanto no âmbito que denominamos da **textualidade**- que envolve aspectos como a organização composicional, a coerência, coesão, a escolha do léxico adequado ao gênero-, como no âmbito da **normatividade** – que envolve aspectos como a observância da ortografia, o uso da concordância verbo-nominal, o emprego dos tempos verbais e da regência verbal (MORAIS, 2012, p. 160).

Também observamos que os objetivos da análise linguística estão, conforme preconizam os Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. (BRASIL, 2012), em três dimensões: reflexão sobre os gêneros textuais; reflexão sobre recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentido; domínio da norma ortográfica. Tais dimensões dizem respeito ao âmbito da textualidade, normatividade e discursividade (MORAIS, 2012; KOCH; ELIAS, 2017) para analisar, nesse caso, o que a Base propõe como trabalho da análise linguística para o ciclo de alfabetização, visto que os demais documentos, como mostramos na Tabela 12 não preveem objetivos de aprendizagem para este eixo.

Consideramos, então, na dimensão: **reflexão sobre os gêneros textuais**, os objetivos de aprendizagem relativos aos conhecimentos sobre esse campo, ou seja: contextos de produção, circulação, destinatários, estrutura e configuração do gênero e seus aspectos estilísticos. Na dimensão **reflexão sobre recursos linguísticos**, estão os objetivos referentes à constituição dos efeitos de sentido em textos orais e escritos; os objetivos relacionados à dimensão do **domínio da norma ortográfica** são os que incluem os conhecimentos necessários para que o texto seja legível, tendo em vista seu leitor e por atender aos princípios de funcionamento da escrita alfabética e dos padrões de escrita, como concordância, correção ortográfica, paragrafação,

pontuação, entre outros. Tal classificação, teve referência nos autores e documentos citados anteriormente, e nos próprios referenciais analisados.

Nesse sentido, “os elementos gramaticais também são objeto de estudo da análise linguística, no sentido de constituir ferramentas para se analisar os processos de falar/ouvir, ler/escrever, em situações de interação” (BRASIL, 2012, p. 53), mas se diferenciam de uma gramática fragmentada, de frases, palavras isoladas, sem contextos de interlocução, sem função servindo para lição e para virar exercício (ANTUNES, 2003). Por isso, observamos, em algum momento, que essa visão foi posta no documento e adicionamos uma outra dimensão que chamamos de **gramática normativa** para marcar as diferentes concepções presentes.

Tabela 13 - Frequência dos objetivos de aprendizagem para as dimensões da análise linguística

	BNCC 1	BNCC 2	BNCC FINAL	CURRÍCULO
ano-ciclo	-	3º ano	3º ano	-
Reflexão sobre os gêneros textuais	-	-	05	-
Reflexão sobre recursos linguísticos	-	-	04	-
Domínio da norma ortográfica	-	02	07	-
Gramática normativa	-	-	04	-
Total	-	02	20	-

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos documentos analisados.

A Tabela 13 demonstra uma distribuição das habilidades propostas na BNCC final para o trabalho com a análise linguística e suas diversas dimensões, com objetivos para cada dimensão a versão final se diferenciou de todos os outros referenciais que não trouxeram objetivos para este eixo. Fazemos a ressalva, entretanto, novamente, de que os objetivos propostos para o **domínio da norma ortográfica** nos dois documentos (2/7), respectivamente, na BNCC 2 e final, são contemplados nos demais documentos relativos ao eixo da apropriação do sistema de escrita alfabética, demonstrando a já mencionada confusão feita nos referenciais quanto ao trabalho com ortografia e os conhecimentos referentes à consolidação da compreensão do sistema de escrita alfabética que, segundo Morais (2012), não deviam ser confundidos, pois tratam-se de objetos de conhecimento distintos e, portanto, diferenciam-se, também, em seu funcionamento, sua organização e estratégias de ensino. Por isso, o autor estabelece três princípios gerais que deveriam nortear o ensino da ortografia:

I- A criança precisa conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica, grande contato com materiais impressos;

II- O professor precisa promover situações de ensino-aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos infantis sobre ortografia;

III- O professor precisa estabelecer metas ou expectativas para o rendimento ortográfico de seu alunos ao longo da escolaridade (MORAIS, 2010, p. 65).

Faraco (2009), ao tratar da escrita e da alfabetização enfocando as dificuldades ortográficas, o domínio da língua escrita, as variedades dialetais, também defende uma sistematização do ensino em relação ao nosso sistema gráfico, como ele chama, em que as crianças sejam auxiliadas em suas dificuldades ortográficas, visto que esse sistema também tem características próprias, conforme explica:

A escrita alfabética tem, como princípio geral, a ideia de que cada unidade sonora será representada por uma determinada letra e de que cada letra representará uma unidade sonora. Dizer, por outro lado, que o sistema gráfico admite também o princípio da memória etimológica significa dizer que ele toma como critério para fixar a grafia de certas palavras não apenas unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem. [...] Ao operar também com a memória etimológica, o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética (a relação unidade sonora/letra não será 100% regular), introduzindo (para o usuário) uma certa faixa de representações arbitrárias (FARACO, 2009, p. 09-10).

Por isso mesmo, Faraco (2009, p. 10) afirma que “estas representações que trarão dificuldades especiais não só para o alfabetizando, mas igualmente para o já alfabetizado” requerem que sejam ensinadas ao estudante, no processo de apropriação da grafia, estratégias cognitivas para operar com tais representações arbitrárias.

Portanto, ao prever um conjunto de habilidades a serem trabalhadas já no ciclo de alfabetização, entendemos que, nesse eixo, a Base avança em relação ao trabalho com a análise linguística e rompe com o que Morais (2010) chamou de “posturas extremas e equivocadas, postura persecutória de professores e cidadãos que defendem o uso da língua escrita útil e significativa- e consideram a preocupação com correção ortográfica um sinal de conservadorismo, algo politicamente incorreto” (p.09).

Dentre todos os direitos de aprendizagem da criança no ciclo de alfabetização, a aprendizagem da escrita a partir da aprendizagem da ortografia e da gramática da língua para que seja capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, com os quais participará de interações sociais diversas, também é essencial em um currículo para a alfabetização, e esse suposto cuidado com o estudante, para que não seja exposto a um ensino engessado e penoso da norma, não deve ser impeditivo para uma prática sistemática desse componente, conforme alerta Morais (2010, p. 32):

Muitas vezes quem não ensina ortografia em nome de um suposto “respeito ao aluno” continua cobrando que ele escreva corretamente. [...] a avaliação da competência ortográfica continua sendo uma importante fonte de fracasso escolar. Negligenciar o ensino da ortografia ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários a língua escrita- manutenção das desigualdades sociais.

O que o autor quer dizer é que, ao refutarem as práticas tradicionais de ensino da ortografia e da gramática, predominantemente prescritiva, baseada quase exclusivamente em atividades de correção e não de ensino destas estratégias cognitivas, acabou causando certo receio no ensino desses conhecimentos, algo próximo, talvez, do que foi o processo de desinvenção da alfabetização (MORTATTI 2010; SOARES, 2004); nesse caso, a nosso ver, teríamos uma desinvenção do ensino da norma ortográfica e da gramática.

Acerca dessa perspectiva tradicional, que hoje é amplamente criticada, Antunes (2003) explica que a gramática nessa perspectiva é preocupada, apenas, com marcar o certo e o errado, dicotomicamente extremados, como se falar bem e escrever bem fosse questão apenas de escrever corretamente. “Essa gramática onde professores e alunos só veem a língua pelo prisma da correção, deixando de fora muitíssimos fatos e aspectos linguísticos (os fatos textuais e discursivos, por exemplo) realmente relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 33).

Não se trata, portanto, de retomar esse ensino engessado da norma, e altamente avaliativo e prescritivo, mas todos esses estudiosos estão em consenso quando se trata de defender um ensino da análise linguística, seja da gramática, da ortografia, numa perspectiva que assume a dimensão interacional da linguagem, onde os processos de ensino e de aprendizagem tenham como foco uma gramática que seja relevante para a compreensão e usos sociais da língua, que seja funcional e contextualizada, incluída na interação verbal por meio da produção e interpretação de textos reais, por meio de uma compreensão que desfaça a ideia equivocada de que estudar a língua é tarefa penosa e desinteressante e, por fim, que instrumentalize o estudante a usar a palavra, neutralizando a postura corretiva que a escola tradicionalmente encarou por séculos a produção do estudante (ANTUNES, 2003).

Assim, ao trazer objetivos para as várias dimensões da análise linguística, como vimos, a Base Final se destaca dos demais referenciais curriculares analisados, no entanto, ainda elenca quatro deles, como observamos na Tabela 13 que se assemelham àquela abordagem tradicional do ensino da gramática, descontextualizado. Mesmo assim, explicita outros 16 objetivos que, em nosso entendimento, se não contemplam todas as dimensões do ensino da análise linguística no processo de alfabetização, empreende algum esforço em instrumentalizar mais nossas crianças, que precisam seguir aprimorando as práticas de linguagem após se alfabetizarem e os componentes gramatical e ortográfico que são fundantes nessa busca pela proficiência.

Na entrevista com as alfabetizadoras, estes aspectos apareceram de forma bastante clara, a professora do 3º ano, retrata uma compreensão acerca do que vimos apontando, ou seja, há

uma distinção entre o trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética e com a análise linguística, no sentido de que esse precede aquele:

A questão da ortografia, vai depender do espaço que a criança vai vencer as barreiras do código, né? Por exemplo, uma criança que ela está, é... geralmente uma criança recém alfabetizada, ela tem muitos problemas ortográficos. Porque ainda tem muitas sílabas que ela ainda não conseguiu consolidar a formação. Então esse é o momento de começar a trabalhar realmente com a ortografia. Quando a criança... eu começo a trabalhar nesse aspecto. Então a criança venceu, aquelas sílabas, começou aquelas sílabas canônicas, simples? Aí as não canônicas, ela vai tendo dificuldades e a gente já vai trabalhando com a questão ortográfica. Eu acho que é um processo que anda paralelo, ... claro que eu não vou trabalhar uma questão bem ortográfica, a criança que é pré-silábica, uma criança que não entende do código ainda (**Professora A - 3º ano** - em entrevista presencial - 08/10/21).

A concepção de análise linguística trazida na discussão teórica dos documentos que orientam o trabalho com esse eixo, considerando as práticas de linguagem e o “desenvolvimento da competência discursiva, em seu domínio da língua padrão nas modalidades oral e escrita” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21) também apareceu no discurso das professoras alfabetizadoras, ao discorrerem sobre suas práticas de sala de aula. Eis a narrativa da professora do 2º ano:

Então assim, ele se expressou, ok, né? Só que uma outra pessoa pode não compreender isso que ele quis passar. Exatamente por essas questões, que é análise linguística, ou a escrita alfabética. E é legal que quando você faz dessa forma eles mesmo percebem que não está sendo compreensível, né? Então eles veem a necessidade: “professora, me ajuda a escrever correto? Porque não está certo.” Às vezes eles nem sabem o que que está errado, mas eles sabem que não tá certo. Isso acontece muito quando o aluno já é um bom leitor e apresenta algumas dificuldades na escrita. Mas por que que não tá certa? Aí você entra com análise linguística. Não tá certo porque o som do ‘R’, no início, é assim, né? O ‘S’ entre duas vogais vai ficar com outro som. Então ele vai percebendo a necessidade para que se faça compreendido. Então é diferente de você pegar ortografia e só ditar as regras (**Professora C - 2º ano** em entrevista online - 04/10/21).

Além das concepções voltadas para a análise linguística/gramática/ortografia, foram reveladas pelas docentes, nas entrevistas, aspectos mais amplos vinculados aos documentos abordados nessa pesquisa. Nos detemos nesse aspecto, a seguir.

3.8 OUTRAS CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DOS REFERENCIAIS CURRICULARES E DOS EIXOS DE ENSINO DA LÍNGUA

Como viemos mostrando ao longo das análises, as professoras alfabetizadoras trouxeram, em suas narrativas, elementos que ora se articularam, ora se distanciaram dos diversos documentos que analisamos. Essa complexidade revela a dimensão multifacetada não só do campo da alfabetização, mas, também, das práticas cotidianas.

Nos relatos, encontramos a coerência pragmática, os saberes da ação, dos quais fala Chartier (2007) nessa obra, bem como em outras contribuições. Nesse trabalho, em específico, teve a oportunidade de acompanhar, de forma longitudinal, a prática de uma professora alfabetizadora. Nesse processo, constatou que a verbalização realça a representação estratégica que a professora tinha das diferentes etapas de sua ação cotidiana na sala de aula. Sobre esse assunto, Chartier (2007, p. 199), ao se remeter à prática da docente, enfatiza: “já era perfeitamente consciente daquilo que eu denomino como sua estratégia. Sabia falar sobre isso claramente, comentando situações pontuais, ou fazendo referências às diferentes tramas temporais de sua experiência”.

No nosso caso, esse processo é perceptível quando as professoras trouxeram, em suas tramas temporais, a dimensão formativa, as diversas políticas das quais foram testemunhas oculares em cada momento de suas trajetórias e, com base nesses diversos cenários, continuavam ressignificando aquilo que compreendiam e operacionalizavam no trabalho com o/a estudante no chão da sala de aula. Seguem alguns relatos:

me veio à memória foi que o Currículo em Movimento finalmente foi uma coisa construída aqui no Distrito Federal. Foi um documento que veio nortear o trabalho pedagógico, mas produzido por professores. Por pessoas que estavam à frente de sala de aula, que estavam com estudo que apontavam realmente para as escolas. Então não veio, aquilo que a gente, que o professor sempre reclama, “ah mas tá vindo lá de cima, né?”. E a gente percebeu que foi um documento que foi construído, como dizia a minha amiga Natália Souto, no chão da escola. Então foi algo que os professores puderam participar, chegavam as orientações nas escolas, a gente podia ajudar a construir. Então foi um documento com a cara mesmo do Distrito Federal, dos professores daqui, da equipe que forma, da Secretaria. Então é uma coisa bem característico mesmo nosso (**Professora B - 1º ano** em entrevista - 16/10/21).

Então, era seriado. Então cada um na sua série e ali ficava, né? E o BIA veio com essa proposta. A proposta do ciclo veio com essa proposta de intervenção, de coletividade, de um trabalho coletivo, mudou a visão do aluno ser da sala e do aluno ser da escola. Então isso foi muita resistência. Porque eu acho que a gente tem às vezes... “ah, o aluno é meu, né?”. Hoje eu não vejo mais tanto como era. Era tão presente aquilo, então foi muito difícil essa implantação. **Eu estava na direção da escola na época, então a gente teve muito problema para se trabalhar. E vieram junto com essas propostas, vieram as concepções de alfabetização, de letramento. Vieram as questões de intervenções, de reagrupamento, de projeto interventivo.** Então vieram, foram muitas propostas ao mesmo tempo que realmente vieram para mudar aquela prática, mudar uma prática de seriação. Então veio uma mudança mesmo de concepção, veio para propor uma mudança de concepção e de ação (**Professora A - 3º ano** em entrevista presencial - 08/10/21).

As duas professoras alfabetizadoras supracitadas, coincidentemente com 23 anos de atuação na SEEDF, trouxeram suas memórias acerca da implantação do Currículo em Movimento (2011-2014) e da organização escolar em ciclos (2005), duas políticas que já estavam, por ocasião da realização dessa pesquisa, há uma e duas décadas, respectivamente

em vigência. Por meio de suas narrativas, foi possível perceber o quanto estava fortemente presentes na experiência dessas profissionais o alinhamento que fomos percebendo ao longo dessa análise entre suas falas e o Currículo e a proposta do BIA.

Além dessas experiências marcantes, surgiram, também, detalhes muito precisos acerca dos cursos de formação continuada, que remontam, também, um período temporal: o Pró-letramento (2008); o PROFA (2001) e, mais recentemente, o PNAIC (2013). Foram notórias as memórias carregadas de afeto, de uso de recursos didáticos oriundos da experiência com essas formações e o impacto dessa vivência na prática de sala de aula. Esse processo evidencia que as concepções presentes nessas formações não podem ser apagadas a partir de uma nova proposta. De fato, há uma margem de manobra acionada por esses profissionais que faz da sala de aula um campo multifacetado, pouco previsível. Sobre esse assunto, seguem algumas narrativas:

Posso dizer, mudou completamente a minha prática. **Igual eu falei, eu iniciei alfabetizando pela cartilha, né? Então esses cursos vieram fazer eu realmente repensar minha prática e eu mudar o foco do que eu tenho que ensinar e o aluno tem que aprender...** mudando esse foco de que os dois têm que aprender, eu tenho que aprender junto com ele, que a gente tem que entender o pensamento dele e esses cursos trouxeram esse suporte. **Mudou... mudou completamente a prática. Porque eu cantava musiquinha “Olha aqui seu Serafim, essa letra faz assim, com ‘A’ ela faz ‘BA’ com o ‘E’ ela faz...” então era assim, né?** Hoje o nosso currículo... A questão traz a concepção da Emília Ferreiro. Então nós temos os nossos teóricos citados dentro do nosso currículo. Esses teóricos que estavam juntos lá no Pró-letramento, lá no PNAIC. Então são eles que trazem a fundamentação **(Professora A - 3º ano em entrevista presencial - 08/10/21).**

Olha, o primeiro curso que eu fiz e que realmente eu vi o foco na alfabetização, foi o Pró-letramento, e até a gente não estava nem acostumada a receber o material de tanta qualidade. Eu lembro que eu recebi um livro maravilhoso, acho que era produzido pela UnB, se não me engano. As folhas eram coloridas, eram uma qualidade, tão assim, distante do que a gente recebia. Até as apostilas, que a gente recebia que eram duplicadas nas escolas, enfim. E aí a gente não tinha ainda essa realidade do computador, né? As tecnologias... que hoje é tudo muito rápido, muito bem feito. **Então o primeiro curso que eu lembro, assim, primeiro pela qualidade do material, segundo pelo aprofundamento teórico, o acompanhamento dos formadores que eram de qualidade mesmo, foi o pró-letramento. Depois veio a formação do PNAIC. O pacto que trouxe também... eu acho que todo mundo tinha que passar por uma formação como a do PNAIC (Professora B - 1º ano em entrevista online - 16/10/21).**

Por outro lado, questionadas sobre a BNCC, o que já conheciam acerca do documento, as proposições que chegaram à escola a partir da Base ou considerando o alinhamento com o documento local, as professoras demonstraram certo desconhecimento e distanciamento, conforme vimos realçando. Vejamos o que a professora do 2º ano apontou:

A BNCC é um documento mais macro, a nível federal. E o currículo ele vai ser mais específico. Eu sempre me interessei muito em conhecer esses documentos, porque eles que devem nortear a minha prática. [...] A BNCC, não sei se por ela ser federal,

a gente tem menos contato, né? A gente sabe que ela passa por transformação, alterações como foi... aconteceu recentemente. Você procura aquela área que você atua, então no caso eu tô sempre vendo a parte dos anos iniciais. Que é onde eu posso atuar. É isso em relação à BNCC. E o Currículo em Movimento acho que ele acaba, que está mais próximo da gente. Um documento que você tem mais acesso. Você se orienta mais em relação a ele do que a BNCC. Que a BNCC acaba que ela é mais generalizada, né? (**Professora C - 2º ano** em entrevista online - 04/10/21).

As três professoras alfabetizadoras revelaram não ter tido contato por formação ou algum documento oficial ou, mesmo, de ter chegado às suas escolas qualquer orientação acerca de nova orientação que tivesse alguma ligação com a BNCC. No entanto, uma delas mencionou ter conhecimento de uma nova mudança prevista na BNCC, mas ainda não prevista no Currículo. O diálogo com a alfabetizadora demonstrou ainda certa dúvida sobre se houve ou não mudanças estruturais para a alfabetização. Eis o que declarou durante a realização da entrevista:

Pesquisadora:

Em 2018, o Currículo em Movimento, em sua segunda edição, foi adequado à BNCC, você teve acesso a esse novo currículo? E em relação a proposta do BIA, você acha que teve alguma diferença em relação às duas edições?

Professora C- 2º ano:

A única alteração que houve mesmo foi em relação a essa questão da alfabetização, né? Assim, mais relevante, o restante eu vi que na parte de quarto e quinto ano alterou bastante. Os conhecimentos mais específicos e ciências. Alterou, né? Assim, houve a retirada de alguns conteúdos, **mas no BIA mesmo, eu acho que pra mim, pelo que eu observei, o que foi mais relevante mesmo foi essa questão de ser alfabetizado no segundo ano.**

Pesquisadora:

Então você percebeu alguma diferença em relação ao que está colocado para a alfabetização?

Professora C 2º ano:

Não, do nosso Currículo não, mas eu nunca fiz também uma análise muito grande não, assim, eu não tenho como dizer que não houve, né? Porque eu não fiz essa análise muito grande. Apesar de ter feito um curso recentemente da BNCC pelo MEC, então assim, eu não vi. Assim, muita diferença não. É porque na BNCC ela fala de uma forma bem generalizada, né? Ela deixa claro que são, que é no Currículo que você vai efetivar. Então é uma forma bem ampla, assim, deixando bem essa questão de cada realidade se adequar, porque é uma orientação a nível (sic) federal onde você tem uma variedade muito grande, de realidades, situações. Diversificados (Entrevista online - 04/10/21).

O diálogo denota, ainda, certa inconsistência em como as proposições da BNCC têm chegado às escolas, às/aos docentes. As duas professoras que relataram ter tido aproximação com o documento, foi por iniciativa própria (curso no site do MEC e curso por uma plataforma de cursos privada). Nenhuma formação chegou para as docentes, segundo elas, pela rede de ensino local. A pandemia também surgiu na fala das alfabetizadoras como um possível fator

de esquecimento da Base e das formações e orientações que poderiam vir a partir delas para o contexto escolar.

Tais dúvidas, inconsistências, confusões que ainda surgiram quando falavam sobre a BNCC estiveram na contramão à segurança, à assertividade e às certezas que demonstraram ao relatarem os processos que vivenciaram, de forma mais pessoal e participativa, com o Currículo em Movimento, com os ciclos de aprendizagem no Distrito Federal, as concepções de alfabetização que influenciaram nas suas práticas e que tiveram contato nos cursos e formações das políticas de alfabetização que vivenciaram. Todo esse desenho parece deixar claro que “essas defasagens temporais entre a prescrição institucional, os discursos científicos de referência e as exigências dos professores mostram que a história das ideias pedagógicas e as das práticas não evoluem no mesmo passo” (CHARTIER, 2007, p. 58).

Considerando nosso objetivo geral, qual foi analisar a (des) articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal no tocante aos pressupostos epistemológicos e didáticos para o ciclo de alfabetização e às concepções docentes acerca desses referenciais, apreendemos essa não vinculação com base nas narrativas das professoras entrevistadas. Considerando, ainda, nosso referencial teórico e as análises realizadas das três versões da BNCC e do Currículo em Movimento balizadas pela concepções docentes acerca destes referenciais, foi possível chegar a algumas conclusões e projeções que sintetizaremos, a seguir, em nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a (des) articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal no tocante aos pressupostos epistemológicos e didáticos para o ciclo de alfabetização e as concepções docentes acerca desses referenciais. Especificamente, comparou, em relação aos eixos de ensino da língua portuguesa, como estes se apresentam nos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (em suas três edições), bem como no Currículo em Movimento do Distrito Federal para o campo da alfabetização, além de refletir como professoras alfabetizadoras percebem-entendem os influxos da Base Nacional Comum Curricular a partir da reelaboração do Currículo em Movimento do Distrito Federal, em suas práticas.

Conforme pudemos apreender, a partir da revisão da literatura, apesar de a BNCC ser um tema frequente na pesquisa acadêmica, desde suas primeiras discussões para elaboração há seis anos, o campo da alfabetização, nesse documento, ainda não aparece substancialmente representada nesse espaço formativo como tema entre os pesquisadores. Assim, empreendemos, possivelmente, os primeiros esforços de desvelar o que está proposto na Base e em que diverge ou se aproxima do que vem sendo construído há décadas pelos estudiosos da área e pela própria prática pedagógica ao longo do tempo.

Para responder a nossa questão principal, que foi: como se dá a (des) articulação das concepções epistemológicas e didáticas entre a Base Nacional Comum Curricular e do Currículo em Movimento do Distrito Federal e quais as concepções docentes acerca desse referencial? Realizamos uma minuciosa análise documental, no componente língua portuguesa, nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando apreender, a partir da análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977); (FRANCO, 2018), as concepções desses documentos, em diversos níveis, do conceito de alfabetização a observância do que propunham para os eixos do ensino de língua portuguesa, em cada ano do ciclo de alfabetização.

Apesar de estarem todos os documentos assentados numa concepção de língua como interação, como forma de ação, quando se referem ao processo de alfabetização, essa equivalência não se dá do mesmo modo e, por isso, foi possível, por meio desse processo inferencial, a partir de índices e indicadores, apreender uma desarticulação mais visível entre a Base, em sua versão final, e as suas duas primeiras versões e o Currículo em Movimento, especialmente em relação às perspectivas de alfabetização que, nos três últimos documentos, estão claramente referenciadas numa concepção de alfabetizar na perspectiva do letramento,

enquanto a BNCC final acena para uma alfabetização com ênfase numa faceta linguística, em que o componente fonológico, especificamente a dimensão fônica, ganha destaque.

O retrocesso que se vislumbra a partir dessa aceção da Base parece sinalizar para um retorno aos antigos métodos de alfabetização, que se baseiam numa visão empirista/associacionista (MORAIS, 2012); (FERREIRO, 2015) que concebem o sujeito que está em processo de alfabetização com uma *tábula rasa*, que receberá as informações sobre os grafemas e fonemas e as orientações de como os primeiros representam os últimos e, assim, se alfabetizará. Na realidade, como reiterado várias vezes nesse texto, as diversas pesquisas/teorias, desde a década de 1980, a exemplo da teoria da psicogênese da língua escrita, mostraram que, ao contrário, a criança atua sobre esse objeto histórico cultural que é a escrita alfabética e passa por fases em que elabora hipóteses enquanto se apropria de seus componentes conceituais, ao responder o que a escrita nota/representa e como ela cria essas representações/notações (FERREIRO;TEBEROSKY, 1999); (MORAIS; 2012).

Por isso mesmo, não se trata de uma questão de método, como pensávamos há muitas décadas, quando, a cada período no país, alternavam-se os antigos métodos sintéticos e analíticos como “a solução para o fracasso da alfabetização” (MORTATTI, 2010), e para onde acenam, novamente, as diversas políticas e programas que sucederam a BNCC com a defesa ao retorno de um método fônico. Trata-se de considerar não apenas o componente linguístico, por meio de uma faceta propriamente linguística da língua escrita- a representação da cadeia sonora da fala, mas de se considerar, na alfabetização, as facetas interativa e sociocultural (SOARES, 2019). Afinal, a criança chega à escola com conhecimentos sobre sua própria língua como falante nativo do português, e a usa em situações reais de comunicação, em que a língua oral e escrita é o próprio lugar de interação (KOCH; ELIAS, 2018).

Tais elementos teórico-metodológicos, longe de serem questões incidentais do processo de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, são indícios, como viemos apreendendo, de escolhas que têm uma dimensão política e pedagógica, no sentido de que representam as alternativas de certos grupos que disputaram espaço no documento desde seu processo de elaboração e ensejam uma dada compreensão sobre um projeto educacional para a sociedade a partir do que entendem sobre ensino, aprendizagem, alfabetização e sobre os sujeitos que aprendem, nem sempre coerentes com as expectativas da sociedade para quem é pensado esse currículo (SACRISTÁN, 2013; 2000).

Esse distanciamento entre os documentos, reverbera por todos os eixos de ensino, especialmente no campo da apropriação do sistema de escrita alfabética e na análise linguística.

De acordo com o que é preconizado, no primeiro caso, a BNCC final alcança, somente, até o 2º ano do ensino fundamental, período em que o sujeito precisa ter, conforme o documento, consolidado a alfabetização. Já os demais documentos, atestam para a adesão a três anos do ensino fundamental para assegurar esse processo com êxito.

Nesse ponto, especialmente sensível, autores/as e alfabetizadores/as defendem a manutenção de um ciclo de três anos, em razão das oportunidades que seriam negadas, especialmente àquelas crianças que não tiveram acesso à educação infantil ou a quem tenham sido negadas outras oportunidades culturais e educativas que influenciam no tempo que elas precisarão para consolidar sua alfabetização, acentuando-se, nesse sentido, o que Moraes (2012) tem chamado de *apartheid* educacional.

Passando ao nível mais estrutural da análise, os eixos de ensino, ora explicitavam tais evidências acerca dessas concepções dos documentos para alfabetização, ora também indicavam semelhanças no tratamento da leitura, produção textual, oralidade, especialmente; sem, no entanto, significar completa convergência entre os documentos, pelo contrário, foram muitas características que reforçaram tanto a descaracterização da BNCC, desde sua primeira versão, até a versão final. Além disso, alcançando outro pilar importante de nossa pesquisa, as incongruências entre a edição homologada da Base e o Currículo em Movimento do DF que manteve seus princípios teóricos e metodológicos desde sua elaboração em 2014.

Quanto ao eixo leitura, a BNCC 2 e o Currículo apresentaram maior investimento nesse campo. Cabe salientar, entretanto, que, nos outros documentos, a leitura aparecia, também com maior número de objetivos de aprendizagem em relação aos outros eixos de ensino de língua portuguesa. A BNCC final tem como ponto de atenção uma disparidade entre a distribuição de tais habilidades, por ano, ou seja, trouxe mais objetivos de leitura para o 3º ano, o que seria um indício de o foco se dá na decodificação no dois primeiros anos do ciclo, em que a ênfase passa a ser no código de escrita e não a alfabetização numa perspectiva de letramento, visto que, nesse sentido, ler e compreender textos, mesmo antes de dominar os sistema de escrita alfabética, seja uma prioridade.

O Currículo em Movimento se destaca no trabalho com a leitura evidenciando maior investimento no desenvolvimento de estratégias cognitivas para o a compreensão leitora, expressando explorar esse campo, por meio do triplo de objetivos (19). Isso tudo em relação aos outros referenciais em que apreendemos 5/5/3 objetivos/habilidades respectivamente para as três versões da Base. Do mesmo modo, apresenta um maior investimento no trabalho com a leitura literária, apostando no gosto por essa prática, nesse caso, até quatro vezes mais objetivos

previstos para essa dimensão (13) ao compararmos com as edições da Base (03/06/03, respectivamente).

No eixo da produção textual, em relação à distribuição dos objetivos por ano-ciclo, todos os documentos mantêm certa regularidade, com exceção da segunda versão da BNCC que apresenta, respectivamente (8/8/21, considerando 1º, 2º e 3º anos), com destaque ao final do ciclo, visto que acaba por retroalimentar uma visão de que essa prática pode ser enfocada, de maneira mais sistemática, nessa etapa da escolarização, momento em que, em tese, a criança teria consolidado o sistema de escrita alfabética.

Entendemos, atualmente, que se trata de uma visão equivocada e ultrapassada do trabalho com a produção textual, pois, numa perspectiva de alfabetização e letramento, desde o primeiro ano, ou melhor, da educação infantil, a produção textual pode e deve ser trabalhada com as crianças, considerando suas potencialidades, visto que, conforme Antunes (2009), em estado de letramento já se encontram as crianças que veem, que ouvem ou que manuseiam diferentes suportes de escrita e alfabetizar-se é adquirir as competências iniciais para lidar com os sinais da escrita, mas, também, ultrapassa a apropriação da base alfabética do sistema.

Outro ponto de destaque, na análise desse eixo, são os poucos objetivos referentes ao trabalho com as estratégias de produção de texto, visto que os referenciais, em seus corpus textuais de fundamentação de trabalho com a língua, discorrem sobre essa dimensão longamente, no entanto, só foram traduzidos em objetivos de aprendizagem no Currículo em Movimento. As consequências dessa ausência é que se encaminhe um ensino de produção textual sem contextualização, sem mobilização dos conhecimentos prévios, sem aproximação com uma situação real de interação, a não ser a situação puramente escolar, em que o/a estudante escreve para ser avaliado.

Quanto ao eixo oralidade, encontramos uma semelhança entre as duas primeiras versões da BNCC que trouxeram, respectivamente, 26/29 objetivos de aprendizagem. Enquanto a versão final da Base e o Currículo em Movimento trouxeram 18/16. Percebemos uma diminuição, portanto, quanto ao número de objetivos previstos nos dois últimos documentos em relação aos primeiros.

No concernente à abordagem didática na BNCC, em todas as versões organizam o tratamento do eixo a partir de objetivos para trabalhar as diversas dimensões da oralidade: valorização dos textos de tradição oral, oralização do texto escrito, relações entre fala e escrita e produção e compreensão de gêneros orais, com alguma variação na redação e descrição ou tratando algumas dimensões de forma transversal. Aqui localizamos uma diferença, conforme

já acenada nas análises, em relação ao Currículo em Movimento, cujo tratamento da oralidade, na primeira edição, era consubstancial aos eixos leitura e produção textuais, agora é tratado de forma independente, mas não traz, explicitamente, tais dimensões no seu referencial teórico como faz a BNCC, porém aponta para uma concepção de oralidade que tem como foco a **consciência de que a tomada da palavra é uma das atividades mais importantes a serem desenvolvidas em sala de aula**, explicitando uma outra dimensão político-pedagógica, no qual o ato de fala, a produção do texto oral é, também, nessa perspectiva, um instrumento de poder (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Por outro lado, ao analisarmos o conteúdo nesse campo, a dimensão de maior investimento, por todos os documentos, foi a produção e compreensão de gêneros orais, que concentrou mais da metade dos objetivos de aprendizagem em cada referencial. No entanto, cada documento deixou de contemplar alguma dimensão. No Currículo em Movimento, pensando em algumas dimensões que não foram priorizadas nos objetivos de aprendizagem, encontramos a redução da valorização dos textos de tradição oral. Já nas duas primeiras edições da Base, as relações entre fala e escrita; enquanto a BNCC final não contemplou a dimensão relações entre oralidade e análise linguística.

Entre todos esses, a BNCC final foi o documento que mostrou maior irregularidade em contemplar as dimensões da oralidade distribuídas nos objetivos para os anos do ciclo. Priorizou, apenas, o eixo da produção e compreensão de gêneros orais em todos os anos. Todas as demais dimensões da oralidade foram encontradas, somente, em dois anos ou foi o caso de não serem elencadas.

Tais especificidades apontam para as equivalências e as divergências que os documentos trazem no tratamento desde eixo especificamente e no tratamento da alfabetização no geral. Como outro exemplo dessas diferenças que implicam concepções e abordagens teóricas diferenciadas, temos a segunda versão da BNCC que foi o único documento a tomar a oralidade considerando a inclusão, ao conceituar o eixo como “as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização – no caso de estudantes surdos/as, oralizados/as ou não, que têm na LIBRAS sua primeira língua” (BRASIL, 2016, p. 94); destacando-se dos demais referenciais, nesse sentido.

Em se tratando do eixo de análise linguística, analisamos, conforme o padrão adotado pelas versões da BNCC, ou seja, como houve mudanças substanciais entre a primeira e segunda edições para a última homologada da BNCC, acentuamos, novamente, o caráter temporal e epistemológico. No caso desse última, considera dois anos para a consolidação da alfabetização

e distingue o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética (1º e 2º anos) e a ortografização (3º ano em diante). Já as duas primeiras edições, mantêm os três anos e não fazem essa distinção temporal que rompem com o ciclo de alfabetização, deste modo; mas apontam no seu corpus textual a distinção do conteúdo de ortografia daquele para o ensino do sistema de escrita alfabética.

Assim, em relação à alfabetização/apropriação do sistema de escrita alfabética a maior desarticulação se dá entre a versão final da BNCC e suas duas primeiras edições e o Currículo em Movimento; aquela rompe com a ideia de ciclo de alfabetização de três anos, ao instituir a alfabetização apenas nos 1º e 2º anos, marcando, claramente, uma orientação para um encurtamento do tempo oferecido para a criança consolidar seu processo de aprendizagem na alfabetização, enquanto os demais documentos se organizam conceitual e literalmente, conforme preconizam as DCNs, ou seja, **organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental**, de forma que se institua um bloco para alfabetização (BRASIL, 2013).

Essa questão central remonta, como vimos, a um período da alfabetização no país em que mais da metade das crianças fracassa em seu primeiro ano na escola, e apontando para a diversidade de percursos infantis que implicam na desigualdade com que muitas delas, oriundas, sobretudo de escolas públicas, iniciam essa etapa escolar, muitas sem vivência prévia na educação infantil, ou sem oportunidades culturais que ofereçam um ponto de partida comum, contexto no qual o ciclo de três anos passa a ser fundamental para a ampliação de oportunidades no quesito leitura e escrita, respeitando seus ritmos e trajetórias.

Quanto à concepção de alfabetização, fica claro, na análise desse eixo, especialmente observando os objetivos propostos para a dimensão das propriedades do sistema de escrita alfabética, que os documentos analisados em relação à BNCC final investem o dobro de objetivos para essa dimensão, enquanto a mesma BNCC final investe o dobro de habilidades, mas, predominantemente, na dimensão que trata do componente fonológico, especialmente no componente fonema.

Assim, ao investirem mais no ensino das propriedades do sistema de escrita, o Currículo em Movimento e as duas primeiras edições da BNCC indicam conceber esse objeto de conhecimento como um sistema notacional e não um código. Expressam mais objetivos para a compreensão do sistema de escrita alfabética, garantindo a reflexão da criança acerca dos elementos linguísticos e das relações que levam a criança a ler e escrever convencionalmente; no entanto, os documentos também refutam uma perspectiva equivocada de alfabetização, reduzida à transcrição de elementos sonoros em letras; por outro lado, essa compreensão é

ênfâtizada na BNCC final quando esta define “as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de)codificação” (BRASIL, 2017).

Ao conceber a escrita alfabética como mero código, desconsideram-se as questões conceituais que o estudante têm que responder e seu papel ativo no processo, visto que não basta reconhecer fonemas e grafemas para aprender a ler e a escrever, mas uma reconstrução pela criança desse objeto histórico cultural que é a escrita alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Em relação à análise linguística- ortografização, ou os objetivos que tratam das questões gramaticais e ortográficas, não houve uma definição unívoca entre os documentos de quais seriam os aspectos desse subeixo, visto que, tanto encontramos a consideração desse objeto como norma ortográfica, bem como atrelado, sinônimo de sistema de escrita alfabética. Contudo, verificamos nas edições BNCC 2 e na versão homologada, que, mais claramente, distinguem esses dois objetos do saber. Também foram os únicos documentos a trazerem 2 e 20 objetivos de aprendizagem, respectivamente, contemplando as dimensões da análise linguística, como as reflexão sobre os gêneros textuais, reflexão sobre recursos linguísticos, domínio da norma ortográfica, gramática normativa.

Tal ausência de uma sistematização para o ensino da norma nos documentos, parecem acenar para certa confusão na definição do que seria o trabalho com a ortografia na alfabetização ou seja, quanto à prática com esse objeto de conhecimento e os aspectos vinculados ao sistema de escrita alfabética que, segundo Morais (2012), não deviam ser confundidos, pois trata-se de objetos distintos.

Por outro lado, é importante sublinhar que há, por vezes, visões equivocadas quanto à ortografia, de modo que, ao invés de tomar esse campo como objeto de ensino, há cobranças em relação à escrita convencional, sem munir o estudante de um ensino que o torne, gradativamente, autônomo em operar com a norma, conforme enfatiza Morais (2010).

As professoras alfabetizadoras, em suas narrativas, contemplaram, em diversos momentos, todas essas nuances do processo de alfabetização, especificadas nos eixos de ensino, que identificamos nos documentos oficiais. Remeteram-se à alfabetização na perspectiva do letramento, o trabalho com a leitura e a produção textuais, desde o primeiro ano do ensino fundamental e aos percursos formativo e profissional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, mostraram alinhamento ao Currículo em Movimento, assumindo, como ideal, a organização escolar de três anos, prevista no Bloco Inicial de Alfabetização e endossada por

políticas de alfabetização/formação como Pró-letramento, PNAIC, entre outras, distanciando-se, desse modo, da BNCC homologada e, portanto, de suas proposições para o campo.

Esse estudo apontou para uma aproximação entre o que preconiza o Currículo em Movimento e as concepções e práticas de alfabetização, conforme narrativa das docentes pesquisadas. Por outro lado, um raso conhecimento a respeito das orientações da BNCC para esse campo.

Reiteramos que, de fato, há uma (des) articulação não só em relação a BNCC, edição final e o Currículo em Movimento, mas, também, entre as versões 1 e 2 e a versão homologada, o que atesta que, de fato, houve mudanças substanciais do texto, portanto, dos grupos que contribuíram com a feitura dos documentos.

O estudo também, trouxe, de forma incidental, especialmente em relação às apreensões das professoras alfabetizadoras, o contexto da pandemia que impactou, sobremaneira, o sentido da alfabetização e escancarou desafios outros que colocam em primeiro plano, mas, de uma outra maneira, todas as questões aqui discutidas e pode vir a ser um campo vasto para a investigação acadêmica, porque alfabetizar e letrar, em contexto remoto ou presencial, trouxe novas, e ainda desconhecidas perspectivas para a alfabetização, que, mesmo o Currículo e a BNCC não puderam prever.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed, Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel; CANDAU, Vera Maria. **Um objeto de ensino chamado História**: A disciplina de história nas tramas da didatização. Rio de Janeiro, 2003. 403p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ANNUNCIATO, Pedro; TRIGUEIROS, Marian. Quem é e o que pensa Carlos Nadalim, o novo secretário de Alfabetização do MEC? In: Abra sua cabeça para Neurociência. **Revista Nova Escola**, Ano 33, n. 320, mar/2019.

ANPED/ABCD-ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. (2018). **Exposição de Motivos**: BNCC-EM. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc_emago2018final.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

ANPED/ABCD-ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Ofício n.º 01/2015/GR**: Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. 09-jan-2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 27 out. 2019.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Ensino Fundamental no Brasil: entre expectativas e experiências de 1988 a 2017. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (Orgs.) **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas, SP: Papyrus, 2018, p. 15-42.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático; tradução de Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BIONDO, Franco Gomes. Base Nacional Comum Curricular: contexto, significados e desalinhamentos cotidianos. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva** (Cap-UERJ) v.8 -n. 17- janeiro-abril de 2019, p.19-33.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto-PT: Porto Editora, 1994.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação. 2007, p. 47-56.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves, GOULART, Ilsa do Carmo Vieira, & CABRAL, Giovanna Rodrigues (2018). Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino em Re-Vista**, Vol. 25 (4), nº especial, p. 958-983. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46452/24949>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRANCO, Emerson Pereira [et. al]. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais.** Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular [1ª versão].** Brasília: 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular [2ª versão].** Brasília: 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores.** Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília: MEC, SEF, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.** MEC, Brasília: 2012 Pág. 51-52.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, 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 outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 26 nov. 2019.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **Lei 11.114 de 16 de maio de 2005**. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental de 6 anos.

BRASIL. **Lei 11.274 de 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 da 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.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Ajusta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm. Acesso em: 26 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1 – Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização**: Municípios interessados devem aderir a partir desta quarta, 12. MEC, Brasília 12 de junho de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/51531-municipios-interessados-devem-aderir-a-partir-desta-quarta-12>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2001-2011**. Lei nº 010172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova do PNE (2001 -2011) e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. **Programa Escola Ativa**. Caderno do educador: alfabetização e letramento 1. Janine Ramos Lopes, Maria Celeste Matos de Abreu, Maria Célia Elias Mattos. – Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia do Formador Módulo 1, Brasília Junho, 2001.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia do Formador Módulo 2, Brasília Junho, 2001.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL nº 4.486/ 2016**. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação - PNE, visando que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mediante proposta do Poder Executivo, seja aprovada pelo Congresso Nacional. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2077662>. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei PL Nº 400/ 2017**. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação - PNE, para que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC seja proposta pelo Poder Executivo e apreciada pelo Congresso Nacional. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/131327>. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. **Pró-letramento- Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino fundamental: Alfabetização e Linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC 2008.

BRASIL. **Referencial para a formação de professores**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. Maria das Mercês Ferreira Sampaio (organizadora). Brasília: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica Avaliação Nacional da Alfabetização Edição 2016-** Brasília: outubro 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 nov. 2019.

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na política nacional de alfabetização (PNA, 2019) **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Belo Horizonte, MG: v. 1 / n. 10 (Edição Especial); jul./dez. 2019; p. 44-51.

CARVALHO, Aline Nogueira de. **Os Ciclos de Aprendizagem em Brasília e seu contexto de ampliação (1963 – 2014)**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Lisboa, Instituto de Educação: Lisboa, 2015.

CASTRO, Claudio Moura. Lições de futebol. **Revista Veja**, Ed. 1807, coluna Ponto de Vista, 18 jun. 2003. São Paulo: Abril Cultural, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**; tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. Diálogo com educadores. **Revista Espaço Pedagógico** v. 23, n. 1, Passo Fundo, jan./jun. 2016. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 11 nov. 2020, p. 221-229.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita- história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHEVALLARD, Yves. **Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias**. Revista de Educação, Ciências e Matemática v.3 n.2 mai./ago. 2013.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In IV COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, 24 e 25 de janeiro de 2018 Braga e Paredes de Coura, Portugal: v. 3 (2018): **Anais eletrônicos...** Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/issue/view/591>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. O conceito de política pública. In: DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012, p. 1-21.

DISTRITO FEDERAL. **Pressupostos Teóricos Currículo em Movimento da Educação Básica**, SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Ensino Fundamental- Anos Iniciais, SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino fundamental: Anos Iniciais - Anos Finais**. 2ª ed. Brasília: 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização**. Secretaria de Estado da Educação do DF. Brasília, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes pedagógicas para a organização escolar do 2º ciclo**. Brasília: SEE-DF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Escola Candanga: uma lição de cidadania. **Cadernos da Escola Candanga: Série Fundamentos Político-Pedagógicos nº1**. 2ª ed. Brasília: 1997. Disponível

em:

<http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/1713/docimage/original-17c7d69da508310a9ab01ce7de85ae82.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Orientações Curriculares-Ensino Fundamental - Séries e Anos Iniciais**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, 2009.

FERNANDES, Claudia. **Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI**. Wak editora, Rio de Janeiro: 2009.

FERREIRA, Michella Adriana Bibiano. **Base Nacional Comum Curricular para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados**. Dissertação em Mestrado. Orientadora: Valéria Silva Ferreira. Itajaí (SC): UNIVALI, 2019.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. [livro eletrônico] / Emilia Ferreiro; [retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. – 17. ed. – São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Palavra Aberta- BNCC e a Alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, v. 36, 2020, p.1-15.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. - Editora, Autores associados, Campinas: 2018

FREITAS, Luiz C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante_In **Avaliação Educacional** – Blog do Freitas. Campinas, 05 de março de 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-para-nao-ser-coadjuvante/>. Acesso em: 10 de dez. 2019.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, Mai./Jun. 1995, p. 20-29.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Vieira; PEROVANO, Nayara Santo. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Pro-Posições** | Campinas, SP | V. 31. p.1-21.

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

GRIBEL, Christiane. **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo**. Editora Salamandra, 2000, p. 7-9.

GUILLEN, Cássia Helena; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 259, set./dez. 2020, p. 567-582.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 28 de nov. 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação: 2019; PNAD contínua: educação: 2019. Informativo. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2001 - Rio de Janeiro: 2002. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1061.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Crianças e adolescentes**: indicadores sociais /Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. · Vol. 3 -Rio de Janeiro: IBGE, 1989. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/128/criadolec_1989_v3.pdf. Acesso em: 26 nov. 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Crianças e adolescentes**: indicadores sociais /Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. · Vol. 6 Rio de Janeiro: IBGE, 1997. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/128/criadolec_1997_v6.pdf. Acesso em: 26 nov. 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Informativo. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua:** educação: 2019; PNAD contínua: educação: 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios:** síntese de indicadores 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Crianças e adolescentes:** indicadores sociais- Vol. 1 /Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 1987. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/128/criadolec_1987_v1.pdf. Acesso em: 26 nov. 2019.

INAF - INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. **Relatório Inaf Brasil 2018:** Resultados preliminares. Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro/Ação Social IBOPE. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A educação no Brasil na década de 90:** 1991-2000 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep/MEC, 2003.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas da Educação Básica no Brasil.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep/MEC, 1996.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2001/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep/MEC, 2002.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica. Avaliação Nacional da Alfabetização - Edição 2016.** Brasília-DF | outubro 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 15 mar. 2020.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB/ANA 2016:** panorama do Brasil e dos estados. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil -4ª edição.** IBOPE Inteligência. Março de 2016. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp->

content/uploads/2020/07/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil -5ª edição**. IBOPE Inteligência. Setembro 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIN, Lígia Regina. **Fundamentos Teóricos da Língua Portuguesa**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LEAL, Telma Ferraz; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Alfabetização o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo Inclusivo: o direito de ser alfabetizado**. Ano 3: Unidade 1. Brasília: MEC, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1. Brasília: 2012.

LEMLE, MIRIAM. **Guia teórico do alfabetizador**. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

LIPSUCH, Graciele; LIMA, Michelle Fernandes. Políticas nacionais de avaliação para a alfabetização: o que muda com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, 2020, p. 1-15.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MENEZES, Marcus Bessa de. **Investigando o processo de transposição didática interna: o caso dos quadriláteros**. Dissertação de mestrado não publicada. Programa de Pós-graduação em Educação- Mestrado em Educação- Recife: UFPE-PE, 2004.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação. In: **ANPed/ABCD-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Associação Brasileira de Currículo**. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>. Acesso em: 27 out. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Sara Mourão; BAPTISTA; Mônica Correia. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis. In MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade – Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MORAES, Euzi Rodrigues. A Questão da Alfabetização: uma Década de Estudos e Pesquisas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: v. 73, n, 175, set-dez 1992, p. 468-497. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+175/6a5753b0-c55d-4fa7-bc1448d0dfe80798?version=1.3>. Acesso em: 19 nov. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. In: IV Congresso Brasileiro de Alfabetização: alfabetização e educação de jovens, adultos e idosos; alfabetização, diversidades e inclusão; alfabetização e formação de professores; alfabetização e políticas públicas. **Anais...** Belo Horizonte: FaE/ UFMG, 2019. p. 989-1004.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: **Ortografia na sala de aula**. SILVA, Alexsandro da, MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. – 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.11-27.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.) **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.) **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.29-46.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo. 5 ed. Editora Ática, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 5, maio/ago. 2010, p. 329-341.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**: (São Paulo 1987-1994). São Paulo: Editora UNESP: 2000.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; SILVA, Suelen Fernandes; SANTOS, Camila Henrique. Escolha e uso do livro didático de língua portuguesa no ensino fundamental: o que revelam os(as) professores(as)? **Revista ReVEL**, v. 17, n. 33, 2019. p. 231-249.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco (Orientador) Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes. Recife: 2010.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Pernambuco (Orientador) Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes. Recife: CE, 2004.

OLIVEIRA, Solange Alves de. O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática. **29ª reunião anual da ANPed**, GT n.10, Caxambu, MG: 2006.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS Revista Científica**, núm. 41, set/dez 2016, pág. 77-90.

PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC e os currículos subnacionais**: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares / Alessandra Valéria de Paula; orientador Francisco Thiago Silva. - Brasília, 2020.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.) **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério. **Entre o prescrito e o vivido**: As artes de fazer e a progressão no ensino da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Solange Alves de Oliveira Mendes. Brasília: UnB, 2019.

PERFEITO, Vânia Márcia Silvério. **Entre os saberes a ensinar e o efetivamente ensinado**: um estudo acerca da análise, escolha e uso do livro didático de alfabetização. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Solange Alves de Oliveira Mendes. Brasília: UnB, 2020.

PERTUZATTI, Ieda; DICKIMANN, Ivo. Alfabetização e Letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, out/dez. 2019, p.777-795.

PINKASZ, Daniel. Continuidades y rupturas em la escuela y el currículum de la modernidad. In: FINOCCHIO, Silvia & ROMERO, Nancy. (Comp.). **Saberes y prácticas escolares**. 1 ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2013. p.17-38.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/97. Pág. 144-158.

RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti; SÁ, Cristina Manuela. A Base Nacional Comum Curricular brasileira e o lugar da fonética e da fonologia no ensino fundamental anos iniciais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.60 n.3 - set./dez. 2018, p. 584-603.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? IN: **Língua Portuguesa: ensino fundamental - Coleção Explorando o Ensino**. - Volume 19 / Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

ROJO, Roxane Helena. **Multiletramentos na Escola**. (Org). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed 2000, p. 17.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que é currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.p. 16-30.

SANTOS, Waldek Batista dos. **Entreolhares dos sujeitos envolvidos no processo de construção do Currículo em Movimento da SEDF 2011 a 2014**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília: 2018.

SCHLESENER, Anita Helena. Políticas públicas, Estado e Educação: notas a partir dos escritos de Gramsci. In **Movimento: Revista de educação**. Ano 3, nº 5, 2016. p.1-22. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32609>. Acesso em: 16 nov. 2019.

SILVA, Ana Kátia da Costa. **A formação continuada na coordenação pedagógica: a reflexão dos professores de uma escola da rede pública inseridos no âmbito do curso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Monografia (Especialização) (Prof.ª Orientadora). Professora Doutora Otília Maria A. N. A. Dantas e Professor Mestre Marcos Paulo Barbosa, Unb, Brasília, 2015.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, jul./out. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/857/pdf>. Acesso em: 07 dez. 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades. [Entrevista concedida a] Ricardo Machado. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos- IHU On-Line**, Edição 516, p. 42-45, Ano XVII – 04/12/2017. Disponível em: <file:///C:/Users/annpi/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/TEXTOS%20P%20DISSERT/IHUOnlineEdicao516BNCC.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização. [Entrevista concedida a] João Vitor Santos. **Revista do Instituto Humanitas**

Unisinos- IHU On-Line, Edição 516, p. 30-36, Ano XVII – 04/12/2017. Disponível em: <file:///C:/Users/annpi/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/TEXTOS%20P%20DISSERT/IHUOnlineEdicao516BNCC.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

SILVA, Roseane Pereira da. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.133-146.

SOARES, Graciely Garcia. **O saber-fazer docente: uma análise do processo de didatização dos programas Alfa e Beto e PNAIC**. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Solange Alves de Oliveira Mendes. Brasília: UnB, 2020.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca (Orgs.). **Alfabetização**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2000. *E-book*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v.9, n.52, jul./ago. 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reiveacao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Jan. /Fev. /Mar. /Abr. Ano, 2004, nº 25. p. 5-17.

SOARES, Magda. **Letramento: 1 3 ed**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 1998. Reimpressão, 2012.

STOCKMANN, Jussara Isabel, & FONSECA, Natália Ribas. Alfabetização e Aprendizagem: uma reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Notandum**, ano XXII, n. 50, maio/ago. 2019. págs. 85-102.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.62-63.

TEIXEIRA, Zildiane Souza; MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. Base nacional comum curricular (BNCC) e o processo de alfabetização e letramento da criança: impactos para a escola de ensino fundamental em Parintins, AM. **Revista Brazilian Journal of Development.**, Curitiba, v. 6, n.6, jun. 2020, p.37591-37603

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRICHES, Eliane de Fátima. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa no processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Maria Alice de Miranda Aranda. Dourados: UFGD, 2018.

VASCONCELOS, Maria Djanira Vieira. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: rupturas e permanências na prática docente**. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Solange Alves de Oliveira Mendes. Brasília: UnB, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. Ensino fundamental: gestão democrática, projeto político pedagógico e currículo em busca da qualidade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (Orgs.) **Ensino fundamental da LDB à BNCC**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 43-67.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WEFFORT, Madalena Freire (coord.) – **Observação Registro Reflexão – Instrumentos Metodológicos I** - Publicações do Espaço Pedagógico, São Paulo, 1996.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, jul./set. 2017, p. 149-166.

APÊNDICE A

CATEGORIAS/QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL DA BNCC E DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL

- 1- Qual é o conceito de alfabetização é apresentado no documento?
- 2- Quais elementos indicam essa concepção?
- 3- Os documentos apresentam alternativas de atividades voltadas para o campo da alfabetização? Elas aparecem em articulação com o campo do letramento? Há uma explicação progressiva dessas atividades para o ciclo de alfabetização?
- 4- Quais os eixos de ensino de língua presentes nos dois documentos (BNCC e Currículo em Movimento) e as proposições didáticas explicitadas para cada um?
- 5- O que preconiza os documentos a respeito do tempo escolar para a consolidação da alfabetização?
- 6- É possível apreender a progressão dos eixos de ensino de língua portuguesa para o ciclo/período de alfabetização?
- 7- O que os documentos apresentam como indicador(es) de que a criança concluiu/consolidou a alfabetização?
- 8- Há indicações de gêneros textuais específicos, conforme ano-ciclo, para o trabalho com os eixos de ensino de língua portuguesa?
- 9- Quais orientações didático-metodológicas são apresentadas na BNCC e Currículo em Movimento para o trabalho com a leitura textual em sala de aula?
- 10- Quais as proposições didáticas presentes para o ensino da produção textual nos anos previstos para a alfabetização?
- 11- Há articulação, nos documentos, entre o eixo de produção de texto e os demais?
- 12- Qual é o espaço dado ao trabalho com oralidade nos dois documentos analisados? Quais as singularidades desse eixo de ensino de língua? Que proposições didáticas são apresentadas?
- 13- Há articulação, nos documentos, entre o eixo oralidade e os demais?
- 14- Quais as concepções de alfabetização preconizadas nos dois documentos analisados? Há menção ao ensino sistemático do sistema de escrita alfabética? Quais são as proposições didáticas para esse campo?
- 15- Existe alguma indicação implícita ou explícita para a escolha de determinado método de alfabetização para o trabalho de sala de aula?

- 16- Quais atividades de alfabetização ganham ênfase no documento?
- 17- Há uma articulação entre o eixo apropriação do sistema de escrita alfabética e os demais para o ensino de língua portuguesa?
- 18- Há orientações didáticas para o ensino da norma ortográfica no ciclo de alfabetização? Quais?
- 19- A partir de que ano-ciclo essa indicação está presente em ambos os documentos analisados?
- 20- É prevista a articulação entre o trabalho com a norma ortográfica e os demais eixos de ensino de língua portuguesa?
- 21- Quanto à análise linguística/gramática, os documentos apresentam orientações didático-pedagógicas? A partir de que ano-ciclo?
- 22- É visível a articulação com outros eixos de ensino de língua portuguesa?
- 23- Os documentos preveem o tratamento da heterogeneidade das aprendizagens no ensino de língua portuguesa?
- 25- Há indicação de um perfil de saída dos/as estudantes quanto às aprendizagens a serem construídas?

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS E DE FORMAÇÃO:

- Traçar perfis profissional e acadêmico das professores por meio dos seguintes aspectos:
- Graduação (curso, ano de conclusão, instituição)
- Pós-Graduação lato sensu (curso, ano de conclusão, instituição)
- Anos de atuação no magistério
- Anos de atuação em classes de alfabetização (caso sim, quanto tempo? Em que anos-ciclo/séries?)
- Já exerceu outra atividade profissional ?

Bloco 1. CONCEITO/CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO

- O que você entende por alfabetização? E por letramento?
- Qual é o seu entendimento da alfabetização numa perspectiva para o letramento? Qual é o espaço que esses campos têm no seu planejamento, na sua sala de aula?

Bloco 2. ORGANIZAÇÃO E CONDUÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

- Como organiza o trabalho com os eixos de ensino da língua portuguesa, na sua prática cotidiana, no BIA? (leitura, oralidade, compreensão e produção textuais, análise linguística/sistema de escrita alfabética, análise linguística/ortografia, análise linguística/gramática). Em relação a distribuição do tempo para cada eixo, e à progressão ou articulação desse trabalho? Em relação aos gêneros textuais há alguma articulação?

Bloco 3. PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DOS DOCUMENTOS NORTEADORES

- Participou do processo de construção do Currículo em Movimento ou da sua revisão em 2018? Caso sim, fale um pouco desse processo.
- Participou do processo de construção da BNCC? Comente
- Há impactos desses documentos (BNCC e Currículo em Movimento) em sua prática de sala de aula? Relate.
- Em 2018, o Currículo em Movimento passou por uma reformulação de alinhamento com a BNCC que culminou com a 2ª edição. Qual é a sua avaliação desse processo?

- Teve oportunidade para apreender, na BNCC e no Currículo em Movimento, o enfoque dado aos eixos de ensino da língua (leitura, oralidade, compreensão e produção textuais, análise linguística/sistema de escrita alfabética, análise linguística/ortografia, análise linguística/gramática)? Percebe aproximações, distanciamentos? Comente

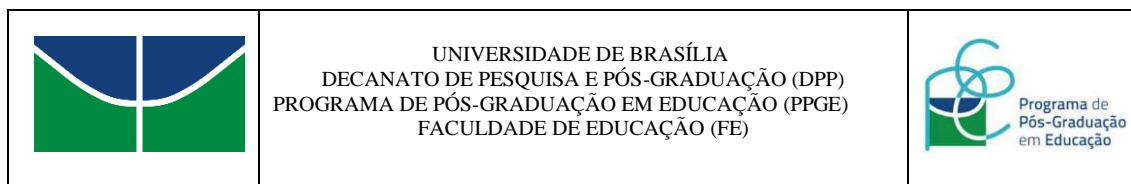
Bloco 4. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS

- Você conhece o processo de implantação do bloco inicial de alfabetização-BIA no DF? Pode relatar como foi a transição na sua escola e/ou regional de ensino?
- O que você pensa a respeito da organização escolar em ciclos? No seu entendimento, muda alguma coisa em relação ao regime de série?
- Na sua compreensão, os documentos oficiais a que vem tendo acesso enfocam a progressão do ensino e das aprendizagens, prevendo o que pode ser explorado, na área de língua portuguesa, no primeiro, segundo e terceiro anos do BIA?
- Qual é o seu entendimento e sua análise quanto à progressão do ensino de língua portuguesa e das aprendizagens no BIA? Ou seja, na sua compreensão, o que o estudante precisa construir no primeiro, segundo e terceiro anos na área de língua portuguesa?
- No seu entendimento, qual seria o tempo ideal para a consolidação da alfabetização? Qual a projeção para o início desse trabalho e conclusão, pensando nas dimensões oficial e real? (isso porque a pandemia trouxe desafios inéditos para o trabalho de alfabetização. Daí a importância da reflexão antes e durante esse contexto).

Bloco 5. FORMAÇÃO CONTINUADA E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

- Tem tido oportunidade, na SEEDF, de participar de cursos de formação para alfabetizadores? Quais deles destacaria e por quê?
- Essas formações têm influenciado na sua prática pedagógica? De que forma?
- Consegue perceber alguma articulação das mesmas em relação aos documentos oficiais (Currículo/ BNCC) para alfabetização?
- Na SEEDF/EAPE, ou na escola em que atua, você teve a oportunidade de estudar, participar de alguma formação para debater a Base Nacional Comum Curricular ou Currículo em Movimento no concernente ao campo da alfabetização e /ou letramento?

ANEXO A



À Subsecretaria de Formação continuada dos Profissionais da Educação EAPE/SEEDF,

Solicito a vossa senhoria autorização para que a aluna de Mestrado e minha orientanda, **Ana Kátia da Costa Silva**, UnB matrícula 190124571, que também é professora da SEEDF sob a Matrícula nº **205434-5**, possa realizar o trabalho de entrevista relacionado à sua pesquisa de Dissertação, com três professoras atuantes e vinculadas à **Secretaria de Educação do Distrito Federal**. Trata-se de uma parte importante do seu trabalho intitulado “**A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?**”, desenvolvido no curso de Mestrado em Educação - PPGE/FE/UnB, sob minha orientação. Informo que a entrevista será no período de **setembro a dezembro de 2021**, conforme metodologia explicitada no projeto de pesquisa anexo a este documento.

Desde já agradeço a compreensão e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes
 Professora Adjunta PPGE/FE/UnB
 Mat. UnB no 106308-1

Brasília, de novembro de 2021.



ANEXO B

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/ EAPE

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	
A) Informações Pessoais	
Nome: _____	
Endereço: _____	
Telefone(s): E-mail: _____	
B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF)	
Matrícula: _____ Cargo/Função: _____	
Órgão de Lotação/Exercício: _____	
C) Outras Informações	
Coordenação Regional de Ensino: _____	
Área da Pesquisa: () Especialização () Mestrado () Doutorado Título da Pesquisa: _____	
Instituição Interessada: _____	
Objetivo da Pesquisa: _____	
Data: ____/____/____	
Assinatura: _____	
D) Parecer Final da Direção da EAPE	
<input type="checkbox"/> Concordamos com a realização da pesquisa proposta, por estar em conformidade com as normas da SEEDF. <input type="checkbox"/> Não concordamos com a realização da pesquisa proposta, por não estar em conformidade com as normas da SEEDF.	_____ Assinatura e Carimbo – EAPE

Anexar:

- . Pré-projeto da pesquisa ou Projeto;
- . Carta da Instituição apresentando o(a) pesquisador(a), em papel timbrado, assinada pelo(a) Orientador(a).

* Esta solicitação deverá ser enviada para o SDOC (Setor de Documentação) da EAPE, e-mail sdoc.eape@edu.se.df.gov.br. Aguardar 10 (dez) dias úteis. Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/EAPE SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070 Telefone: 3901-2378

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Faculdade de Educação (FE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a), você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “A Base Nacional comum curricular e o currículo em movimento do distrito federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?”, realizada pela aluna Ana Kátia da Costa Silva– mat. 190124571, orientada pela prof.^a Dr.^a Solange Alves de Oliveira-Mendes. O objetivo deste estudo visa “Analisar a (des) articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal no tocante aos pressupostos epistemológicos e didáticos para o ciclo de alfabetização e às concepções docentes acerca desses referenciais”. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: participar da entrevista semi estruturada. Esta pesquisa tem como previsão ser no segundo semestre de 2021, conforme disponibilidade do docente de forma online ou presencial. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a sua participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. **Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.** As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, **não sendo divulgada a identificação de nenhum participante.** Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras.

Solange Alves de Oliveira Mendes solangealvesdeoliveira@gmail.com

Ana Kátia da Costa Silva anakatt@gmail.com (99286-1016)

- () **Concordo em participar desta pesquisa**
() **Não concordo em participar desta pesquisa**

Nome completo: _____

CPF: _____ DATA: _____

Assinatura: _____

Agradecemos sua colaboração!

Brasília, setembro de 2021.