

OS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO NA BNCC: LEITURAS A PARTIR DA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA-DISCURSIVA DE LINGUAGEM

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado¹
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Paula da Silva Vidal Cid Lopes²
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ana Paula Santana³
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

Mudanças políticas e sociais, pelas quais o Brasil tem passado na última década, impõem urgências na produção de estudos que visitem o estado da arte de campos curriculares que notadamente influenciam os múltiplos processos de formação humana. Nesse contexto, o artigo tem por objetivo elaborar uma análise crítica da seção destinada à Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como ponto de partida a síntese de outros estudos já consolidados sobre tal regulação. Para tanto, desenvolve-se um estudo teórico-conceitual, a partir de uma pesquisa documental. Constatou-se que a noção de habilidades adotada na BNCC circunscreve a alfabetização a uma perspectiva estruturalista que revela uma visão reduzida e parcial da linguagem, centrada na língua como código, que deixa de lado justamente o que deveria ser o centro das atenções nos processos de alfabetização: o sujeito e a (sua) linguagem. Em contrapartida, uma perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem e de alfabetização é assumida neste artigo, a partir da qual entende-se que os processos linguísticos são construídos nas relações socioculturais e os alunos são vistos como sujeitos cognoscentes e sociais, capazes de *agir nos* e *contribuir para os* processos interativos - seja pela oralidade, pela escrita ou por outras semioses. Conclui-se que a BNCC nega outros caminhos formativos por rejeitar ou desconhecer a produção científica e contemporânea acumulada no campo, centrando-se, contrariamente, numa concepção de ciência e de linguagem que reforça os abismos sociais e as mais diferentes formas de preconceitos que deles decorrem.

Palavras-chave: Alfabetização; Práticas de linguagem; BNCC.

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Associada da Faculdade de Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: R. São Francisco Xavier, 524, Pavilhão João Lyra Filho, Faculdade de Educação, sala 12019 Bloco B, Maracanã, Rio de Janeiro/RJ, CEP: 20550-013. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9500-1625> E-mail: maria_leticia2005@hotmail.com. Apoio: Bolsista Programa Prociência UERJ.

² Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Associada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Rua São Francisco Xavier, 524, Pavilhão João Lyra Filho, Faculdade de Educação, Sala 12019 Bloco B, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, CEP: 20550-900. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2170-0546>. E-mail: paulacidlopes@gmail.com. Apoio: Bolsista Programa Prodociência UERJ.

³ Doutora em Linguística pelo IEL/UNICAMP. Professora Associada do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Endereço para correspondência: Departamento de Fonoaudiologia. Centro de Ciências da Saúde. R. Delfino Conti, S/N - Trindade, Florianópolis - SC, CEP: 88040-370. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9508-9866> E-mail: ana.santana@ufsc.br Apoio: Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

THE SENSES OF LITERACY IN THE BNCC: READINGS FROM THE ENUNCIATIVE-DISCURSIVE PERSPECTIVE OF LANGUAGE

ABSTRACT

Political and social changes, through which Brazil has passed in the last decade, impose urgency in the production of studies that visit the state of the art of curricular fields that notably influence the multiple processes of human formation. In this context, the article aims to elaborate a critical analysis of the section dedicated to Literacy in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), having as a starting point the synthesis of other studies already consolidated on such regulation. For that, a theoretical-conceptual study is developed, based on documental research. It appears that the notion of skills adopted in the BNCC circumscribes literacy to a structuralist perspective that reveals a reduced and partial view of language, centered on language as a code, which leaves aside precisely what should be the center of attention in the processes of literacy: the individual and (his) language. On the other hand, an enunciative-discursive perspective of language and literacy is assumed in this article, from which it is understood that linguistic processes are built in sociocultural relations and students are seen as social subjects who are capable of thinking, of acting and contributing to the interactive processes - whether through orality, writing or other semiosis. It is concluded that the BNCC denies other formative paths by rejecting or ignoring the scientific and contemporary production accumulated in the field, focusing, on the contrary, on a conception of science and language that reinforces the social abysses and the most different forms of prejudice that ensue.

Keywords: Literacy; Language Practices; BNCC.

LOS SENTIDOS DE LA ALFABETIZACIÓN EN LA BNCC: LECTURAS DESDE LA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DEL LENGUAJE

RESUMEN

Los cambios políticos y sociales por los que pasó Brasil en la última década imponen urgencia en la producción de estudios que revisen el estado del arte de campos curriculares que influyen notablemente en los múltiples procesos de formación humana. En ese contexto, el artículo tiene como objetivo elaborar un análisis crítico de la sección dedicada a la Alfabetización en el Base Nacional Comum Curricular (BNCC), teniendo como punto de partida la síntesis de otros estudios ya consolidados sobre esa regulación. Para ello, se desarrolla un estudio teórico-conceptual, basado en una investigación documental. Parece que la noción de competencias adoptada en la BNCC circumscribe la alfabetización a una perspectiva estructuralista que revela una visión reducida y parcial del lenguaje, centrada en el lenguaje como código, que deja de lado precisamente lo que debe ser el centro de atención en los procesos de alfabetización: el sujeto y (su) lenguaje. Por otro lado, en este artículo se asume una perspectiva enunciativa-discursiva de la lengua y la lectoescritura, a partir de la cual se entiende que los procesos lingüísticos se construyen en las relaciones socioculturales y los estudiantes son vistos como sujetos cognoscentes y sociales, capaces de actuar y contribuir a los procesos interactivos, ya sea a través de la oralidad, la escritura u otras semiosis. Se concluye que la BNCC niega otros caminos formativos al rechazar o ignorar la producción científica y contemporánea acumulada en el campo, centrándose, por el contrario, en una concepción de la ciencia y del lenguaje que refuerza los abismos sociales y las más diversas formas de prejuicio que sobrevenir.

Palabras clave: Literatura; Prácticas del lenguaje; BNCC.

INTRODUÇÃO

Há circunstâncias sociais e históricas que impõem urgências na produção de estudos que visitem o estado da arte de campos teóricos que notadamente influenciam os múltiplos processos de formação humana. Neste artigo, o campo da alfabetização, sempre permeado por princípios ideológicos, é apresentado sob o risco de ter sua trajetória invertida na contramão de políticas públicas nacionais envergadas a posicionamentos mecanicistas e limitadores de

inclusão social, já superados, tanto do ponto de vista acadêmico quanto do cotidiano das práticas pedagógicas.

Como campo de abrangência interdisciplinar, a alfabetização se consolida como processo amplo de formação humana, para além da capacidade de codificação e decodificação na produção e na leitura de textos escritos, porque se dá em congruência com os diversos processos de subjetivação do próprio sujeito leitor e escritor. Desta forma, temos com Senna (2019), a compreensão de que a alfabetização representa um processo de trânsito entre culturas, na medida em que compreendemos que a interação com a cultura escrita ao mesmo tempo constitui e é constituída pelos modos individuais e próprios da cultura de cada sujeito. Assim, como processo motivado por representações cognitivas e culturais - portanto, abstratas e individuais -, a alfabetização não pode ser explicada a partir de teorias generalistas.

No Brasil, estudos de Smolka (1999), Goulart (2020) e Geraldi (1997), entre outros, há quase quarenta anos vêm fundamentando a produção de conhecimento em alfabetização e ensino da Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem. Nesta visão, é possível identificar a confluência de teorias linguísticas que buscam responder às identidades dos sujeitos e não o contrário. É deste ponto, o da (não) identificação do sujeito da alfabetização e sua subjetividade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), o que se estende para a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019a), que a motivação do artigo que aqui se apresenta é construída.

Como objetivo, pretende-se elaborar uma análise crítica da seção destinada à Alfabetização na BNCC, tendo como ponto de partida a síntese de outros estudos já consolidados sobre tal política pública. Entendemos que é um documento com contradições, lacunas e equívocos que merecem atenção pelo eminente movimento que normatiza o retorno aos discursos generalistas e mecanicistas da alfabetização. Ainda que o documento se apresente como uma base à elaboração de currículos e propostas pedagógicas que considerem as “necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, assim como identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018, p. 15) e sinalize que tal elaboração poderá ser construída pelos sistemas e redes de ensino (construção de currículos) e pelas escolas (propostas pedagógicas), essas últimas, quer sejam das redes públicas ou privadas, têm, gradativamente, incorporado os princípios da Base em substituição aos seus projetos políticos pedagógicos.

Para atingir este objetivo, o artigo apresenta uma seção inicial que explicita os conceitos de base mencionados como eixos no referido documento, como “Oralidade, Análise

Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de textos”, bem como são introduzidos alguns estudos críticos sobre a BNCC. Nesta seção inicial, o conceito de Linguagem, na perspectiva da discursividade, é discutido e assumido como posicionamento das autoras, considerando o percurso histórico de discussões do campo da Alfabetização.

Na seção seguinte, é tecida uma análise crítica do tratamento dado à alfabetização no documento, destacando, ainda, uma leitura atenta às práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades definidas para Língua Portuguesa no 1º e 2º anos pela BNCC.

OS EIXOS DA BNCC DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA RELAÇÃO COM A ALFABETIZAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) compõe a implementação de uma Política Pública que tem o papel de orientar a revisão dos currículos nos Estados e Municípios, elencando objetivos que se espera que os alunos venham a atingir. Tais objetivos são estruturados a partir de três conceitos: competência, habilidades e atitudes. A competência é definida no documento como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 06).

Contudo, conforme assinalam Gontijo, Costa e Perovano (2020), ao adotar a noção de competência, a BNCC reduz o conhecimento a uma técnica para aplicação em contextos situados principalmente no meio profissional. Albuquerque e Costa (2021) também alertam que o documento remete a uma leitura equivocada das competências e habilidades, relacionando-as a uma educação prática e tecnicista. Deste modo, desconsidera que toda prática pedagógica precisa, antes de tudo, delinear um projeto de formação amplo que pense aprendizagens essenciais para a vida toda, e não minimizadas como preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Assim, de modo geral, o que se observa são habilidades que tendem a desenvolver a passividade, a conformação e a obediência diante de conteúdos, ao invés da curiosidade, da criatividade e da criticidade tão necessárias para a constituição de uma sociedade democrática e igualitária.

A partir de tal perspectiva, muitas críticas têm sido tecidas à BNCC, desde a sua homologação, sendo uma delas, mais geral, no sentido deste documento buscar definir previamente o que cada área deve alcançar como meta da escolarização, o que, conseqüentemente, acarreta o engessamento do currículo e o distanciamento do direito de

professores e alunos vivenciarem processos individuais e coletivos de ensino e de aprendizagem a partir da diversidade dos contextos culturais, sociais e históricos que constituem a realidade brasileira. É nesse sentido que não se pode reduzir o currículo a objetos de conhecimentos a serem ensinados a partir da lógica capitalista que acaba por legitimar a uniformização na formação do sujeito (CABREIRA & BAUMGARTNER, 2019). Afastando-se dessa perspectiva, assume-se, neste artigo, uma concepção de currículo como enunciação (BALL, 1998) e, portanto, de política curricular como espaço de produção cultural (MACEDO, 2006). Entender as políticas de currículo como enunciações “significa aceitá-las como representações complexas tanto ao serem codificadas quanto decodificadas” (MACEDO, 2006, p.95). Assim, depreende-se que o currículo não é neutro e precisa ser compreendido a partir de um cronotopo (espaço-tempo-escolar), relacionado sempre aos fatores histórico-culturais.

No que tange à alfabetização, para que se possa tecer a análise crítica que se objetiva neste artigo, faz-se necessário, inicialmente, explicitar os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa (BRASIL, 2018), que são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da área, correspondentes às práticas de linguagem: Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de textos e Análise Linguística/Semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos - sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão -, textuais, discursivos, os modos de organização e os elementos de outras semioses).

O eixo da Oralidade é apresentado como as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face. A BNCC (BRASIL, 2018) exemplifica oralidade como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, seminário, debate, entrevista, declamação de poemas, peça teatral, apresentação de cantigas e canções, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. O documento sinaliza que tal eixo envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas, além de interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. Exemplos de habilidades do eixo oralidade, elencadas na BNCC (BRASIL, 2018), podem ser verificadas no Quadro 1.

QUADRO 1 – Exemplos de habilidades do eixo Oralidade

Campo	10. ano	20. ano
Campo da Vida Cotidiana	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.

	entonação adequada e observando as rimas ⁴ .	
Campo da vida pública	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

Fonte: [Autoras, com base na BNCC (2018)]

A Análise Linguística/Semiótica constitui o segundo eixo do ensino da Língua Portuguesa e o documento expõe que trata-se dos procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2018). Exemplos de habilidades relacionadas a esse eixo são observadas no Quadro 2.

QUADRO 2 – Exemplos de habilidades do eixo Análise Linguística/Semiótica

Campo	10. ano	20. ano
-------	---------	---------

⁴ Na BNCC há um equívoco em relação a esta habilidade proposta e a referência ao campo de atuação. Define-se que o campo de atuação correspondente é o da vida cotidiana, contudo, pela própria classificação, definição e exemplos dados pelo documento, nas páginas 92 e 98 (BRASIL, 2008), esta habilidade de recitação envolve gêneros discursivos do campo artístico-literário.

Todos os campos de atuação	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras
Campo da Vida Cotidiana	(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	(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
Campo da vida pública	(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.	(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.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	(EF02LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
Campo artístico-literário	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.

Fonte: [Autoras, com base na BNCC (2018)]

Quanto ao eixo da Leitura/Escuta, a BNCC (BRASIL, 2018) sinaliza que o compreende como as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. O documento cita, como exemplos, as leituras para:

fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p.71).

É possível verificar no Quadro 3 exemplos de habilidades do eixo Leitura citadas no documento.

QUADRO 3 – Exemplos de habilidades do eixo Leitura/Escuta

Campo	10. ano	20. ano
Todos os campos de atuação	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
Campo da Vida Cotidiana	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
Campo da vida pública	(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Campo artístico-literário	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.

Fonte: [Autoras, com base na BNCC (2018)]

O quarto eixo de integração do ensino da Língua Portuguesa é constituído pela Produção de Textos. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), trata-se de práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com

diferentes finalidades e projetos enunciativos. O documento cita, como exemplos, as narrativas, comentários, resenhas, descrições, verbetes, cartas, poemas, microrroteiro, dentre outros. O Quadro 4 apresenta exemplos de habilidades citadas no documento como associadas ao referido eixo.

QUADRO 4 – Exemplos de habilidades do eixo Produção de Textos

Campo	10. ano	20. ano
Todos os campos de atuação	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação
Campo da Vida Cotidiana	(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF02LP13) Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Campo da vida pública	(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	(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.	(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Campo artístico-literário	(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.

	(personagens, enredo, tempo e espaço).	
--	--	--

Fonte: [Autoras, com base na BNCC (2018)]

Considerando esse conjunto de quatro eixos de integração das práticas de linguagem e os campos de atuação, as habilidades elencadas na BNCC são consideradas como continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores.

O documento anuncia a articulação dos eixos com práticas de linguagem situadas, bem como com os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Assim, busca-se marcar que essas práticas derivam de situações da vida social e que são situadas em contextos significativos para os estudantes. São cinco os campos de atuação apresentados: vida cotidiana (somente para os anos iniciais), artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e da vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação campo da vida pública.

Contudo, ao longo deste artigo será evidenciado que apesar de anunciar essa contextualização das práticas de linguagem, a organização curricular tecida na BNCC não favorece sua constituição. De antemão, expomos que o que a BNCC (BRASIL, 2018) declara em relação à perspectiva de linguagem assumida – exposta na citação abaixo – mostra-se em contradição com as orientações curriculares assumidas ao longo da descrição dos conteúdos, habilidades e objetivos a serem alcançados no ensino da Língua Portuguesa:

assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). (BRASIL, 2018, p. 67).

De forma complementar, esse estudo irá expor que o documento constitui um retrocesso em relação à compreensão dos processos de alfabetização, uma vez que centraliza os aspectos formais do ensino e da aprendizagem da língua escrita que, em última instância, canaliza o trabalho escolar para o tratamento da língua como código, deixando a complexidade da linguagem e do sistema linguístico em segundo plano. Como consequência, não se discute sobre a formação de leitores e escritores que já se constituía como objetivo das políticas curriculares de alfabetização anteriores.

Sobre essa questão, Zen (2018) sinaliza que fica explícito na BNCC que os processos de alfabetização são reduzidos à transcodificação linguística, ou seja, ao reconhecimento de sons e como se separam e se juntam em novas palavras. O autor assinala que o documento assume uma perspectiva que privilegia às propriedades fonológicas, em detrimento dos aspectos morfológicos, semânticos e culturais da língua escrita. Cabreira e Baumgartner (2019) complementam esse entendimento ao afirmarem que a BNCC direciona o ensino da língua portuguesa para os aspectos normativos e estruturais da escrita.

Pertuzatti, Ieda e Dickmann, (2019) também alertam que na BNCC a leitura e a escrita são encaminhadas como elementos técnicos que auxiliam a descoberta do mundo através dos conteúdos. Portanto, para os autores, tal política de alfabetização foca o aprendizado da língua escrita como elemento constitutivo da escolarização, independentemente de sua conexão com o contexto, muito menos com a intencionalidade, anunciada em suas bases teóricas, de transformar as vivências da cultura escrita dos alfabetizandos.

Também em Gontijo, Costa e Perovano (2020) podem ser encontradas críticas relacionadas às concepções de linguagem e de alfabetização presentes na BNCC. Segundo as autoras, o documento reduz a alfabetização à aprendizagem da técnica da escrita e ao desenvolvimento da consciência fonológica, com o objetivo de formar pessoas adaptadas à ordem social e ao modelo produtivo vigentes. Assim, sinalizam que a ênfase é na análise linguística, de modo que a produção e a leitura de textos e, conseqüentemente, a alfabetização, como processos de produção de sentidos, são secundarizadas, postergadas para um momento em que os alunos já passaram pelo processo básico (entendido como a alfabetização escolar).

Sobre essa última problemática, cumpre assinalarmos que a BNCC (BRASIL, 2018) determina que o período de alfabetização escolar se dá nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, em oposição ao entendimento exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2013a). O PNAIC (BRASIL, 2013a) define que:

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2013a, p. 17).

Assim, outra crítica que vem sendo tecida à BNCC se refere a tal limitação na compreensão do processo escolar de alfabetização. Cabreira e Baumgartner (2019) indicam que

o documento, ao reduzir um ano do ciclo de alfabetização, supôs a homogeneidade atribuída aos percursos escolares, falseando, inclusive, a realidade, uma vez que se parte do princípio de que todas as crianças estão imersas, desde o nascimento, em contextos da cultura escrita e têm acesso à Educação Infantil. Além disso, os autores anunciam que, ao relegar a apropriação dos conhecimentos linguísticos e a ortografização para os três anos seguintes à alfabetização, a BNCC revela que a base definida para a alfabetização é a apropriação das formas da língua, relegando a segundo plano seu uso efetivo nas práticas sociais em que a leitura, a escrita e a oralidade estão presentes.

O neologismo “ortografização” se apresenta na BNCC (BRASIL, 2018) a partir de sua oposição com a alfabetização, como pode ser verificado na definição a seguir:

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonografêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil. (BRASIL, 2018, p. 91).

Albuquerque e Costa (2021) também demonstram preocupação em suas análises com a redução do tempo escolar destinado aos processos de alfabetização. As autoras alertam para o fato de o terceiro ano do Ensino Fundamental ter sido reservado exclusivamente para a aprendizagem da ortografia da língua portuguesa escrita. Também explicam que essa redução se torna um problema, uma vez que impõe um tempo de aprendizado para o aluno, desconsiderando conhecimentos prévios, bem como as várias facetas da alfabetização.

Portanto, como será pormenorizado na próxima seção, apesar de a BNCC anunciar, de forma aligeirada, a assunção de uma perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, acaba por orientar o processo de alfabetização, de forma simplista, sob o prisma da capacidade de o aluno codificar ou decodificar os sons da língua em material gráfico, restringindo o processo à capacidade de relacionar grafemas e fonemas, como já assinalou Morais (2020) e Albuquerque e Costa (2021).

Morais (2020), inclusive, alerta que a BNCC adota uma visão associacionista de aprendizagem do sistema de escrita alfabética que sugere uma progressão pouco clara do ensino das correspondências entre grafemas e fonemas. O autor explica que:

Do ponto de vista terminológico, há expressões muito vagas como “construção do alfabeto”, “construir o conhecimento do alfabeto”, ao lado de uma terminologia associacionista veiculada por expressões como “mecânica da escrita/leitura”, “codificar e decodificar”. [...] o que pode sugerir que a visão é realmente associacionista, pressupondo uma aprendizagem baseada na memorização e repetição das informações recebidas prontas do adulto (professora) sobre relações

entre fonemas e grafemas. (MORAIS, 2020, p. 7-8).

Tal concepção revela uma visão reduzida e parcial da linguagem, centrada na língua como código, que deixa de lado justamente o que deveria ser o centro das atenções nos processos de alfabetização: o sujeito e a (sua) linguagem. O problema maior de tal perspectiva da língua é a não valorização e o apagamento dos esforços linguísticos empreendidos pelos sujeitos que criam estratégias, que agem sobre a língua, que desenvolvem um trabalho com/sobre os recursos - fonético/fonológicos, gramaticais, semântico/lexicais e discursivos - disponibilizados pela língua.

Em contrapartida, uma perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem e de alfabetização – assumida neste artigo - considera que os processos linguísticos são construídos nas relações socioculturais e os alunos são vistos como sujeitos cognoscentes e sociais capazes de *agir nos* e *contribuir para* os processos interativos, seja pela oralidade, seja pela linguagem escrita ou por outras semioses. Nessa perspectiva, a alfabetização só pode ser concebida em episódios dialógicos, em situações reais de comunicação verbal, nas quais a unidade de ensino é o texto, em detrimento de qualquer abordagem metalinguística descontextualizada e mecanicista. Trata-se da elaboração de farta experiência linguística: diferentes textos, diferentes pontos de vista, diferentes histórias, diferentes posicionamentos, diferentes formas de agir com/sobre a linguagem. E nesse agir com/sobre a linguagem as análises metalinguísticas ocorrem a partir de enunciados sempre em (com)textos.

Deste modo, o trabalho reflexivo sobre o sistema de escrita alfabética evolui quando se articula a linguagem como prática discursiva e como produto cultural objetivado através de textos orais e escritos. Assim, mesmo nos processos mais iniciais de alfabetização, quando se tem como objeto da alfabetização a reflexão sobre o sistema de escrita, envolvendo os conhecimentos linguísticos das unidades menores, como letras, as relações sons e letras (bem como fonemas e grafemas), sílabas e palavras, isto pode se dar em movimento de discursividade porque, para ser prática de linguagem, precisa estar em contexto enunciativo, em interação sempre com os outros sujeitos e com alguma finalidade comunicativa definida.

Isto porque a interação discursiva é a realidade fundamental da linguagem, de modo que a construção dos sentidos decorre do diálogo entre os sujeitos, num processo regulado por leis socioculturais, na esfera da comunicação social organizada. Portanto, nesta perspectiva, a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas, nem tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que

ocorre por meio de um ou de vários enunciados (VOLÓCHINOV, 2018). Disto decorre o entendimento de que a linguagem é produção humana, histórica e cultural e o enunciado a unidade real da comunicação viva e real. Não obstante, “justamente para estudar as formas dessa unidade real, não se pode isolá-la do fluxo histórico dos enunciados”. (VOLÓCHINOV, 2018, p.221)

Assim, a concepção enunciativa-discursiva da linguagem afasta qualquer possibilidade de práticas alfabetizadoras descontextualizadas. Nesta perspectiva, os espaços da sala de aula precisam ser ocupados por atividades instauradas por contextos interlocutivos que dão sustentação às histórias que os alunos estão construindo com a/pela linguagem, em processos que são, ao mesmo tempo, marcados pelas singularidades e por elas responsáveis. Trata-se de garantir aprendizagens significativas para os alunos, em contextos em que se reconheçam como sujeitos de suas histórias. Longe de serem passivo-receptivos, são considerados sujeitos atuantes e corresponsáveis por seus processos de alfabetização, autores de sua própria linguagem.

Deste modo, não há relação óbvia entre o conceito padrão de escrita e os conceitos diversos que representam modos individuais de produção de conhecimento. Trata-se de um aceite consciente ao convite de Geraldi (1997):

Assumamos a utopia, e vamos ver que, em decorrência dela, o ensino de língua será a própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo de cada sujeito em processo, visando à conquista de uma certeza: a da sua não inserção no quadro das tranquilidades que o ajuste social lhe confere. O ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução passando a um ensino de conhecimento e produção, em que o exercício sistemático só lhe conferiria maiores condições de formar sua identidade, cambiante que fosse. E o ensino da literatura passaria a ser vivenciamento da obra literária enquanto experiência transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificados de escuta e apreciação (GERALDI, 1997, p. 123).

Os processos de alfabetização, portanto, são imbricados aos de legitimação das práticas sociais associadas à cultura escrita, visando, desta forma, ações formativas para a vida e não apenas para o domínio de determinados aspectos linguísticos ou fonológicos da língua portuguesa. Assim, na concepção enunciativa-discursiva de alfabetização, não há dois processos (nomeados na BNCC como alfabetização e letramento), mas um mesmo processo significativo que tem inúmeros avanços, incluindo o domínio do sistema de escrita alfabética quase que como uma consequência necessária. Nessa direção, a oralidade, a escrita e a leitura, implicadas no processo de alfabetização, são vistas como momentos discursivos, e os próprios processos

de elaboração do sistema de escrita alfabética, como uma sucessão de ensejos de interlocução, interação e elaboração, haja vista que a língua é entendida como um sistema simbólico cultural.

Smolka (2017) adverte que o surgimento do termo letramento, e o consequente trabalho argumentativo para sua circunscrição, vem afetando os sentidos da alfabetização.

Enquanto letramento vai configurando e se referindo à prática social, à ambivalência letrada, à convivência das pessoas com as formas escritas de linguagem, a alfabetização vai sendo (novamente?) circunscrita e reduzida a uma “forma de letramento escolar”, em que predomina a ênfase e o foco nos aspectos fonéticos e fonológicos como método de ensino, muitas vezes distanciada da concepção de linguagem como prática social, significativa. Poderíamos mesmo dizer que os argumentos que delinham o conceito de letramento vão “retirando” do conceito de alfabetização e “reivindicando” para esse novo termo as dimensões social e textual da forma escrita de linguagem, sem levar em conta o aspecto constitutivo da linguagem no funcionamento mental, implicados na concepção da alfabetização como processo discursivo. (SMOLKA, 2017, p. 35).

Considerada do ponto de vista discursivo, no entanto, a alfabetização se dá a partir da língua(gem) em funcionamento, em uma experientiação circunstanciada e sistematizada dos mais variados instrumentos, recursos e situações comunicativas. Smolka (2017, p. 35) sinaliza que, nessa perspectiva, “a dimensão discursiva não desloca e não se desloca do aspecto linguístico-cognitivo, mas o permeia e o redimensiona”. Assim, a alfabetização se (re)configura em espaços de elaborações individuais e coletivas, históricas e culturais que se expandem numa trama interdiscursiva e se adensa em possibilidades de (res)significação.

Também Vigotski (2007) afirma que a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida, o que nos convida a fazer escolhas cuidadosas que considerem os riscos eminentes aos currículos engessados e retrógrados que podem nos levar a polarizações sociais ainda maiores entre classes, regionalidades e gêneros, além de outras condições de desigualdades sociais que se refletem nos espaços escolares brasileiros.

APROFUNDANDO A ANÁLISE DA ALFABETIZAÇÃO NA BNCC: TEMAS EM CONFLITO

Para o desenvolvimento desta segunda parte do artigo, buscamos aprofundar a análise crítica do tratamento dado à alfabetização na BNCC, através de duas questões norteadoras: Qual o lugar da alfabetização em um dos principais documentos normatizadores da educação brasileira - a BNCC? A quais princípios de formação de leitores e escritores a alfabetização está relacionada neste documento?

Freire (2006) alerta para a “[...] tradição burocrática e famosa pelo exagerado número de leis e afins, além de serem tradicionalmente volúveis [...]” (FREIRE, 2006, p.29), o que pode

ser exemplificado pelo quantitativo de documentos atuais, de caráter normativo, impostos ao sistema educacional brasileiro.

Concomitantes à BNCC (BRASIL, 2018), há em vigor a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2013b), a Política Nacional de Alfabetização – PNA – (2019a) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Ainda que com objetivos diferentes, determinados pela natureza e contexto de cada elaboração, o conjunto destes documentos parece servir a propósitos distintos e contraditórios de formação de leitores e escritores, num movimento descontínuo que não dialoga com o histórico de produções antecedentes.

Este fato se evidencia, por exemplo, se compararmos alguns princípios voltados para o ensino presentes na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013b) com a noção reducionista centrada na adoção de método único, com “instrução fônica sistematizada”, conforme artigo da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019a):

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] (BRASIL, 1996)

TÍTULO II – REFERÊNCIAS CONCEITUAIS

Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:
I – Igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV – Respeito à liberdade e aos direitos; [...] (BRASIL, 2013b, p. 64)

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:
I - Alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;
[...]
V - Instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada; [...] (BRASIL, 2019a).

Como apontado, também a BNCC, embora não aponte explicitamente a definição de métodos ou metodologias de alfabetização, desloca a atenção do pluralismo de ideias e

concepções pedagógicas para se concentrar em orientações direcionadas aos aspectos mais relacionados à transposição de códigos oral e escrito.

A seção da BNCC intitulada “4.1.1.1. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos iniciais: Práticas de Linguagem, Objetos de conhecimento e habilidades” é iniciada com a afirmação de que “no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 89).

O termo experiências e a referência ao vivido pelos sujeitos em outros contextos insere o sujeito da aprendizagem – neste caso, a criança – na pauta da discussão. O documento não respalda teoricamente os conceitos abordados, o que nos permite produzir sentidos a partir de uma livre leitura, considerando as inferências que construímos como autoras.

Em relação à noção de “experiências”, nos remetemos a Bondía e sua análise filosófica sobre a experiência como “a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque” (BONDÍA, 2002, p.24), o que nos inclina à subjetivação de qualquer processo vivido por alguém e de que tal processo se dá de forma única para cada um.

Deste modo, ao iniciar a seção com esta noção, é dado o indício de que os modos individuais de produção de linguagem serão contemplados, o que não se confirma no decorrer do texto da BNCC (BRASIL, 2018), conforme é exposto no artigo de Bondía (2002).

Na sequência, na BNCC (BRASIL, 2018) destacam-se os quatro eixos do trabalho pedagógico. Conforme evidenciado no documento,

[...]os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018, p. 71).

No primeiro deles, destinado à Oralidade, “aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais” (BRASIL, 2018, p. 89). Neste trecho, destacamos que, a respeito das interações discursivas, não são as experiências vividas a partir destas interações que estão em pauta, mas sim as suas características, o que nos leva a perceber que os aspectos metalinguísticos, na orientação da BNCC, estão mais em evidência do que os epilinguísticos. Goulart (2020) assim explica:

As atividades epilinguísticas refletem sobre a linguagem, objetivando o uso dos recursos expressivos, em função da atividade linguística em que se está engajado.

As atividades metalinguísticas são consideradas como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos, falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais. (GOULART, 2020, p. 80).

Esta discussão apoia a análise sobre o segundo eixo proposto na seção da BNCC, o de Análise Linguística/Semiótica. O documento destaca que neste eixo “sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos” (BRASIL, 2018, p. 89).

De antemão, é importante refletir sobre o fato de que a análise linguística e a semiótica estão sendo abordadas de forma deslocada dos demais eixos – Oralidade, Leitura/Escuta e Produção de Textos. Considerando que as atividades cognitivas de análise linguística não são totalmente passíveis de previsão e controladas do ponto de vista metodológico, estas perpassam as mais diversas situações enunciativas-discursivas experienciadas pelos sujeitos na escola e na vida. Deste modo, o que justifica um eixo isolado para análise linguística e semiótica, se o caráter simbólico é uma condição quando se trata de práticas de linguagem? Geraldi (1997) nos apoia nesta reflexão ao afirmar que:

Ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social, pois como vimos, é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica. (GERALDI, 1997, p. 179).

Neste sentido, compreendemos que o segundo eixo só faz sentido se imerso às experiências sociais de práticas de linguagem, a partir de atividades epilinguísticas. Ao separar o eixo Análise Linguística/Semiótica dos demais, corre-se o risco de superficializar todo um processo complexo e cheio de vida, reduzindo-o a questões didáticas desconexas dos usos cotidianos, o que se torna contraproducente na medida em que a escola precisa formar para incluir socialmente os seus sujeitos.

O isolamento da “Análise Linguística/Semiótica” em referência aos demais eixos pode ser verificado no fato de que tal eixo não é mencionado na tabela de Práticas de linguagem da BNCC, referentes à Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano (BRASIL, 2018, p.94-97). Nesta tabela, apenas os eixos “Leitura/escuta”, “Escrita” e “Oralidade” são listados. A “Análise linguística/semiótica” é apresentada apenas na tabela específica de 1º e 2º anos, acrescida da

palavra “Alfabetização” entre parênteses ao lado do nome do eixo, o que não ocorre para os demais eixos, sugerindo que estes não se referem ao processo de alfabetização, o que fica a cargo apenas do segundo eixo. Tal evento motiva aos seguintes pontos de reflexão: Do 3º ao 5º ano o trabalho com a Língua Portuguesa não inclui Análise Linguística e Semiótica? A Alfabetização não envolve oralidade, leitura, escuta e escrita?

Outro indício de compreensão isolada dos eixos pode ser verificado na forma como cada um deles é apresentado para o Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, com grifo conforme usado na BNCC, sendo evidenciada uma noção progressiva de aprendizagem a ser “incorporada” e, portanto, não decorrente de elaborações analíticas de produção de conhecimento.

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2018, p.89, grifo do autor).

Os dois últimos eixos se referem à Leitura/Escuta e Produção de Textos e chama à atenção que leitura e escuta sejam grafadas em uma amálgama gráfica e conceitual - “Leitura/Escuta” -, sem que seja explicada a relação entre um conceito e outro e sem que suas concepções sejam evidenciadas. Estariam sendo tratados como sinônimos, como sistemas em interação ou a explicação seria outra? Esta noção não é retomada pela BNCC e, em nossa análise, entendemos que o termo é utilizado apenas para nomear uma categoria de habilidades que não envolvam a atividade autônoma de produção de leitura e de escrita, requerendo a figura de um outro sujeito leitor, que será “escutado”.

Além disso, a ideia de progressão associada à “incorporação de estratégias”, como o eixo Leitura/Escuta é referido pela BNCC, remete a um conjunto de comportamentos de leitura e de escrita hierarquicamente organizados em níveis de complexidade cada vez mais elevados. Ocorre que essa perspectiva não cabe numa noção de alfabetização como processo, apontada, inclusive, na BNCC, porque, na busca por aproximação aos padrões da escrita alfabética, as estratégias utilizadas pelos alunos envolvem constantes elaborações e reelaborações que afetam o planejamento da produção escrita e da leitura, no qual o foco da atenção transita entre tipo de letra, segmentação de palavras, ortografia, gênero discursivo, princípio alfabético,

discretização de elementos e conteúdo enunciativo, entre outros. Assim, enquanto processos individuais, a alfabetização não “incorpora” estratégias, mas as constrói, “constituindo um conjunto de recursos expressivos que dê forma ao que deseja explicar” (GOULART, 2020, p. 107).

Sobre tal aspecto, Cabreira e Baumgartner (2019) também sinalizaram para o equívoco da BNCC ao determinar o trabalho com a alfabetização a partir de critérios de facilidade - do mais fácil ao mais difícil -, o que nega a complexidade inerente à própria linguagem e a diversidade dos processos de aprendizagem da língua escrita.

Na subseção intitulada “O processo de alfabetização”, uma perspectiva mecanicista de alfabetização é enfatizada, caracterizando explicitamente um retrocesso a teorias recorrentes entre o final do século XIX até meados do século XX, nas quais predominam referências do estruturalismo linguístico e da psicologia comportamentalista. Não obstante, o único indício teórico mencionado (porém não referenciado) na seção “O processo de alfabetização” é o linguista estrutural Saussure.

A convicção de transposição de código oral em código escrito pode ser evidenciada na ênfase à capacitação do sujeito da alfabetização para a incorporação de estratégias de produção e interpretação de mensagens simples, conforme pode ser verificado na BNCC (BRASIL, 2018). Tal ênfase sinaliza uma concepção de alfabetização desvinculada dos aspectos enunciativo-discursivos que garantem a relação entre sujeito-linguagem. Sobre o domínio do sistema de escrita do português do Brasil, a definição oferecida é de que “trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística” (p. 90), o que se completa com a seguinte explicação:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p. 90).

É possível observar nesta citação da BNCC que alguns conceitos básicos carecem de revisão epistemológica ou, minimamente, de uma discussão teórica que argumente noções de língua, sons e fonemas, por exemplo.

A respeito dos sons articulados da fala, identificamos na citação anterior que seu processo de representação mental, como unidade cognitiva abstrata, está sendo explicado como propriedade material e concreta, o que, nos estudos fonológicos, vem sendo tratado como fones. O que revela um equívoco conceitual entre o que vem a ser som, fone e fonema. Conforme pode ser verificado em Machado e Lopes (2019, p. 141), a materialidade tanto da escrita como da fala não se dá em cadeias independentes. De acordo com as autoras, a “materialização real e individual dos fonemas são os fones, que são as unidades ou segmentos fonéticos da língua oral” e, nesta perspectiva, “os sons percebidos tornam-se fonemas, que são as representações mentais dos sons”.

O mesmo equívoco sobre as propriedades abstratas e concretas da língua ocorre ao tratar os grafemas como letras, ignorando, desta forma, os processos de representação mental envolvidos na alfabetização. A língua escrita alfabética é composta por letras impressas que, ao formular enunciados, constituem unidades de significação. Essas letras são representadas mentalmente em unidades formais abstratas denominadas grafemas. Portanto, letras e grafemas, assim como sons da fala (fones) e fonemas, constituem unidades de naturezas distintas.

O privilégio às unidades materiais concretas é evidenciado mais uma vez na BNCC (BRASIL, 2018), confirmando uma perspectiva parcial de linguagem que não abarca o sujeito de sua produção, conforme pode ser verificado a seguir:

[...] conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2018, p. 90).

Os indícios de equívocos conceituais persistem na tentativa abreviada de definir processos complexos sem a apresentação de referências teóricas ou de discussões que se aproximem da diversidade dos modos de elaboração do conhecimento. Apesar de ter como título da subseção “O processo de alfabetização”, a principal definição se esvazia em reducionismo típico de senso comum, ao limitar este processo ao domínio ortográfico da língua. De acordo com o documento,

[...] 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. (BRASIL, 2018, p. 90).

A evidência da noção restrita de alfabetização pode ser ilustrada também pela recorrência, na BNCC (2018), de verbos associados a procedimentos mais instrumentais da leitura e da escrita, como pode ser verificado nos Quadros 01 a 04 apresentados na primeira seção deste artigo. A predominância de verbos mais operacionais, como *identificar*, *segmentar*, *reconhecer*, *identificar*, *observar*, *apreciar*, *utilizar*, *escrever* e *reescrever*, por exemplo, refletem o pouco investimento nos campos da enunciação e da discursividade, pois colocam menos em jogo operações complexas que pressupõem a autoria e a produção de conceitos e sentidos.

Cabreira e Baumgartner (2019) também sinalizaram que o uso de verbos como *testar* e *refutar* evidenciam uma perspectiva de alfabetização fundamentada em princípios do positivismo e estruturalismo.

Outra questão relevante, a ser sinalizada, diz respeito ao fato de que a BNCC, ao listar os aspectos necessários para a construção da língua escrita, não explicita as pesquisas que dão base para a afirmativa, elegendo aspectos que não contemplam uma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem. De acordo com a BNCC (2018):

Pesquisas sobre a construção da língua escrita pela criança mostram que, nesse processo, é preciso:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica. (BRASIL, 2018, p. 91).

Conforme o documento, o domínio destes aspectos compõe o processo básico, ou seja, a alfabetização. Além disso, a BNCC ressalta, como já sinalizado, que há, inclusive, um outro processo mais longo de ortografização - que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil (BRASIL, 2018). Neste sentido, é possível afirmar que o projeto de alfabetização definido para os anos iniciais do Ensino Fundamental não contempla as práticas de linguagem mencionadas no título da seção em análise.

Os aspectos elencados acima fazem parte do conhecimento a ser construído no processo de alfabetização, porém, para que se concretizem como prática de linguagem, é importante reconhecer com Geraldi (1997) que:

Se a linguagem não é morta, não podemos escapar do fato de que ela se refere ao mundo, que é por ela que se pode detectar a construção histórica da cultura, dos sistemas de referências. Querer em nome de uma suposta neutralidade abandonar qualquer ação pedagógica que opere com esses sistemas referenciais é querer, na verdade, artificializar o uso da linguagem para ater-se a aspectos que não envolvem a linguagem como um todo, mas apenas uma de suas partes. (GERALDI, 1997, p. 178-79).

É possível compreender, desta forma, que é o contexto e a experiência que se vive que motivam toda e qualquer atividade linguística. Por que na escola isto seria diferente? Por que a BNCC, em seu processo de alfabetização idealizado, insiste em isolar as unidades linguísticas da produção de sentidos?

As subjetividades individuais que motivam a produção de sentidos na linguagem se constroem em contextos enunciativos, sempre de forma interativa. Cada contexto enunciativo provoca formas específicas de se dizer ou escrever algo e é neste mesmo processo que unidades linguísticas como letras, sons da fala, sílabas, palavras e sentenças são acionadas e selecionadas, compondo um todo coerente, capaz de fazer jus à função constituidora de pensamento que a linguagem exerce, conforme explicitado por Smolka (1999).

Assim, os sistemas de referências, compreendidos como uma construção histórico-cultural, elaborados linguisticamente, explicitam a função cognitiva da linguagem: organizar, de certo(s) modo(s), o mundo pelo constante trabalho linguístico. O sentido, por sua vez, não é carregado apenas pelas expressões: é-lhe atribuído pela consideração de algum parâmetro, seja ele cultural ou histórico (GOULART, 2020). Ratifica-se, deste modo, a indeterminação, a mudança e a heterogeneidade da linguagem, que se refaz a cada instância do seu uso.

Portanto, a partir da perspectiva enunciativa-discursiva assumida neste artigo, entende-se que não há condições para a linguagem se constituir fora da interação: “é, pois, na atividade do sujeito com os outros, sobre os outros e sobre o mundo que a linguagem se constitui” (FRANCHI, 1986, p. 32 apud GOULART, 2020, p. 26). Somente deste modo, alunos podem ser concebidos como leitores e escritores desde sempre porque os conceitos, envolvidos nas práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, são construídos em atos discursivos da vida real e não em atividades isoladas e abstratas que se tornam pretextos no trabalho com a língua escrita.

Partindo da reflexão anterior, ao se considerar os usos e funções diferenciadas que os múltiplos sujeitos fazem da linguagem, compreende-se, a partir de Goulart (2020), que aprender a escrever, e mais especificamente aprender a elaborar textos escritos adequados às variadas

situações sociais, envolve um intrincado conjunto de conhecimentos que não se resume a uma soma, mas a um enredamento em que muitos fatores estão em jogo.

A partir de tal entendimento, pode-se afirmar que embora a BNCC (BRASIL, 2018) assinale que os processos de alfabetização e de ortografização “terão impacto nos textos em gêneros” (p.93), o que se observa é que eles não se constroem a partir destes textos, já que as “capacidades/habilidades” envolvidas são referentes a “(de)codificação” e envolvem ações típicas de um movimento conservador e controlador da aprendizagem humana. Em nenhum momento da seção o contexto enunciativo-discursivo é contemplado ou mesmo o trabalho associado à leitura e produção de textos.

Ao observar com mais atenção um dos aspectos necessários à alfabetização destacados pela BNCC, é possível identificar marcas de um outro paradigma que parece influenciado por princípios da Psicologia da Gestalt. Ao afirmar que é preciso “desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura ‘incidental’, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura” (BRASIL, 2018, p. 91), há uma conjunção de comportamentos relativos à alfabetização, porém não diretamente em interação. Em nossa compreensão, o reconhecimento de logomarcas em rótulos e similares é uma estratégia de leitura, porém pautada em representações conceituais diferentes das que são envolvidas na leitura fluente de textos desconhecidos.

A fluência pressupõe autonomia de leitura e construções conceituais mais complexas, como os sentidos produzidos, as variações do padrão silábico da língua portuguesa no Brasil, as regras de pontuação, entre outras.

Além disso, o (suposto) processo de alfabetização, na visão da BNCC, é controlado metodologicamente pela sequencialidade de progressões que outrora foram relacionadas às construções cognitivas do sujeito da aprendizagem, mas que se mostram, nos últimos trechos destacados do documento, relativas também a quem ensina, na medida em que desconsidera o potencial autoral, criador e intelectual também do professor.

Compreendemos que a dimensão autoral do trabalho pedagógico representa a consciência de que o que se produz em sala de aula é intencional e relaciona-se diretamente às práticas reflexivas dos professores sobre o seu próprio trabalho, sobre a organização curricular e sobre a curiosidade epistemológica que permitirá avaliar quem são seus alunos, suas demandas e suas próprias escolhas metodológicas.

Soma-se a tal análise o fato de que a seção destinada ao Ensino Fundamental, onde se encontra a parte destinada ao processo de alfabetização, não se sustenta em evidências científicas, pois, apesar de anunciar que suas afirmativas são baseadas em pesquisas, não as apresenta para que o leitor possa a elas recorrer. Uma compreensão possível desta opção de escrita da BNCC é a de que o sujeito do ensino, assim como o sujeito da aprendizagem, não é considerado quanto ao seu papel profissional e, muito menos, ao seu lugar na mediação de processos de formação de leitores e escritores.

Ocultar as fontes (se é que existem) e ignorar os sujeitos do ensino e da aprendizagem pode provocar no leitor a ideia de que a Base se basta no amplo e complexo processo que é a alfabetização, na medida em que não dialoga com o leitor, não contempla o cotidiano da escola e não referencia suas afirmativas, impedindo, assim, que o leitor possa verificar ou aprofundar os estudos das fontes informadas no documento. Outra leitura possível é que a Base sequer seja destinada às professoras e professores, tendo em vista que estes sujeitos não são mencionados como possíveis interlocutores ao longo do texto.

A formação docente, neste sentido, parece não ser considerada como uma condição para a construção do currículo. Este aspecto causa estranheza, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (BRASIL, 1997), documento que é substituído pela BNCC, é apresentado ao professor através de uma carta, nas primeiras palavras que seguem as informações pré-textuais, pelo Ministro da Educação e do Desporto, na ocasião Paulo Renato Souza.

AO PROFESSOR

É com alegria que colocamos em suas mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.

[...]

Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado. (BRASIL, 1997, p.4).

Não há dúvidas sobre o destinatário deste documento, que se confirma na seção intitulada como Apresentação, assim iniciada: “Professor, Você está recebendo uma coleção de dez volumes que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais [...]” (BRASIL, 1997, p.7). A seção, assinada pela Secretaria de Educação Fundamental, é finalizada com a definição de seu objetivo e explicita a noção de educador como sujeito que produz sentido sobre o que lê, que interage com o conteúdo disponibilizado no documento e que assume autoria na construção coletiva do projeto pedagógico da escola:

Para garantir o acesso a este material e seu melhor aproveitamento, o MEC coloca à disposição de cada educador seu próprio exemplar, para que possa lê-lo, consultá-lo, grifá-lo, fazer suas anotações e utilizá-lo como subsídio na formulação do projeto educativo de sua escola.

[...]

O nosso objetivo é contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar você, professor, como o principal agente nessa grande empreitada. (BRASIL, 1997, p.7).

A valorização profissional do professor é destacada também a partir da relação que é estabelecida entre o seu trabalho e a sociedade, pois os PCN, “buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1997, p.7).

O comparativo no tratamento dado ao professor nos PCN e na BNCC é feito aqui por marcar uma mudança expressiva do lugar do professor no processo de ensino e pelo retrocesso que representa, após décadas de investimento na formação de professores críticos, pesquisadores e protagonistas de seu próprio trabalho, a educação ser exposta a um documento de base curricular que sequer identifica esses sujeitos.

O professor não é o único sujeito não identificado na BNCC. Na leitura do documento, é possível perceber que não há uma concepção definida também para o sujeito do processo de alfabetização. Na seção dedicada à Educação Infantil, há referência à noção de criança, conforme tratada no 4o Artigo das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009):

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Esta criança, entretanto, não é mencionada na transição para o Ensino Fundamental, “etapa” escolar da alfabetização. Além disso, embora a BNCC apresente a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental como integração e continuidade dos processos de aprendizagem, isto não se confirma no tratamento dado ao próprio sujeito da aprendizagem, que deixa de ser a criança para ser o aluno.

Assim, tratado de forma generalista ao longo de todo o texto referente ao Ensino Fundamental na BNCC, tal sujeito não é caracterizado e parece ter saído da categoria de criança. Esta inferência se constrói pela ausência do “brincar” como ação genuína das infâncias e, portanto, necessária aos processos educativos. Apesar do Ensino Fundamental ser apresentado

como etapa que valoriza as situações lúdicas, ludicidade e brincadeiras não são discutidas nem fazem parte das orientações ao longo do texto.

Ainda sobre a descaracterização do sujeito da aprendizagem, como se não precisassem ser consideradas as pessoas e suas diversas formas de constituição de identidade e cultura, é importante destacar que a BNCC não se refere a grupos sociais historicamente excluídos da sociedade e que a Educação tem, também ao longo de algumas décadas, buscado incluir socialmente, como por exemplo: jovens e adultos em geral; jovens e adultos em situação de privação de liberdade; crianças, jovens e adultos indígenas, do campo, quilombolas e refugiados; crianças, jovens e adultos com deficiências. Estas ausências, na seção destinada ao Ensino Fundamental e, em especial, da alfabetização, marcam uma postura pelo silenciamento das questões educacionais que envolvem as “ditas” minorias sociais e que requerem um olhar voltado às diversidades e um currículo a elas disponível. Tal problemática já havia sido apontada por Zen (2018), que nos ajuda a compreender que tal silenciamento reforça a hipótese de a BNCC se constituir enquanto política pública pautada em um modelo de sujeito, de aprendizagem e de alfabetização que não contempla a diversidade do alunado brasileiro.

Esta marca do texto não chega a surpreender, já que tem sua proposição de habilidades listadas por ano escolar e de forma disciplinar, construída a partir de progressiva sistematização dos conteúdos, conforme pode ser observado na afirmação de que “As habilidades são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade” (BRASIL, 2018, p.86). Assim, para garantia do tratamento da alfabetização como processo, é importante considerar a brecha facultada pela própria BNCC de que a organização das habilidades expressa “um arranjo possível (dentro outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (BRASIL, 2018, p.86).

A possibilidade de outros desenhos possíveis é necessária para que se possa fazer valer o direito garantido pela LDB 9394/96 quanto ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas para o ensino. Este aspecto, entretanto, parece não estar sendo considerado na Resolução no 2/2019 (BRASIL, 2019b) e na Nota Técnica (BRASIL, 2022) ao impor a BNCC como base para a formação de professores.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. (BRASIL, 2019).

É, portanto, entre idas e vindas, que o amplo projeto de formação de leitores e escritores, construído desde a Educação Infantil, se fragmenta em orientações descontínuas e antagônicas, fragilizando o corpo docente sempre exposto às mudanças radicais de paradigmas e subjugado às críticas quanto a sua possível “má” formação. Assim, conclui-se que as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental não são sustentadas pelas habilidades definidas pela BNCC para cada ano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de toda a leitura da seção “4.1.1.1 – Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Práticas de Linguagem, objetos de conhecimento e habilidades” (BRASIL, 2018), podemos observar que a noção de “experiências” parece descontextualizada no documento, já que a atenção do mesmo se sustenta em práticas que priorizam as unidades menores da língua, como som, sílaba e fonema, ressaltando-se os equívocos conceituais destacados no decorrer deste artigo.

O processo de alfabetização, necessariamente, se constrói a partir de experiências contextualizadas, demandadas pelos processos mais diversos de interação humana e derivadas de práticas de linguagem não redutíveis à noção de transposição de códigos.

As unidades sistêmicas que compõem a língua portuguesa, em suas formas oral e escrita, são variáveis que apresentam, além de sistemas gramaticais e representacionais distintos, operacionalidades específicas, porém articuladas entre si, na construção de representações fonológicas, lexicais, morfossintáticas, sintáticas, ortográficas, discursivas e pragmáticas. Entretanto, o tratamento isolado de qualquer uma destas representações conceituais carece de revisão pelo equívoco quanto ao conceito limitado de língua escrita e à total desconsideração da diversidade dos modos de produção do conhecimento sobre esta língua.

Como sistemas em constante interação, estas representações constituem e são constituídas pelos sujeitos na elaboração de enunciados discursivos e na formação de identidades e culturas em amplos processos de interação social. Conforme anunciado por Machado e Lopes (2019), “isso implica a compreensão de que fonemas ou letras isoladas não têm funcionalidade alguma e não são capazes de significar nada, a não ser que estejam inseridos num contexto enunciativo” (p.140).

Considerando a especificidade da alfabetização, apesar da afirmação de que “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p.75) - presente na seção sobre o Ensino Fundamental - isto parece não se aplicar aos anos iniciais. Conforme discutido ao longo do artigo, no que diz respeito à alfabetização, a ênfase destacada pela BNCC está nos aspectos fonético-fonológicos, desvinculados dos modos e sentidos do dizer e escrever, comprometendo, assim, os processos enunciativos-discursivos da produção de leitura, de escrita e de oralidade.

Esse ponto de vista viabiliza a compreensão das infinitas possibilidades e dos modos singulares de alfabetização. Contudo, na contramão da vasta produção acadêmica contemporânea do campo, a BNCC engessa o potencial criador de quem vive seus processos - tanto quem aprende quanto quem ensina.

Assim, reforça-se que, até 2018, a educação era orientada pelos PCN (BRASIL, 1997) - um documento dirigido aos professores, construído em preceitos referenciados academicamente, o que oferecia ao leitor o direito de acompanhar uma discussão temática, podendo aprofundá-la, refutá-la e produzir sentidos próprios. Na contramão, a BNCC oferece um aglomerado de afirmativas fragmentadas e contraditórias, sem referências teóricas que as sustentem e descontextualizadas das noções contemporâneas que envolvem o trabalho docente.

Finaliza-se corroborando que, entre tantas outras contradições, é possível destacar que, a despeito do anseio por “práticas letradas” (BRASIL, 2018, p.89), a Base não oferece nenhum recurso que ultrapasse o perfil de formação típico de analfabetismo funcional, posto que não integra suas considerações à cultura escrita. Reforça-se, desta forma, os processos de exclusão social, motivados pelo distanciamento cada vez maior entre a cultura dos sujeitos escolares e a cultura escrita. Ainda que estejamos diante de imposições legais, marcamos aqui a análise crítica que se faz necessária em toda política pública educacional, pois as práticas pedagógicas não podem mais se construir em princípios excludentes e unificados, pelo risco de que as desigualdades sociais se ampliem ainda mais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S.L.; COSTA; A.A. Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, 8(17), 2021: 490-505. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/12011> Acesso em: 30 ago. 2022

BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In. SILVA, L.H. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.121-137.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr nº 19, 2002. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt Acesso em 18 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota Técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: MEC/CNE, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238401-nota-de-esclarecimento-sobre-a-resolucao-cnecp-n-2-2019&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192 Acesso em 25 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto no 9765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431 Acesso em 28 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf Acesso em 28 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 28 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 28 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2013a. Disponível em: <file:///C:/Users/maria/Downloads/manual-pnaic.pdf> Acesso em 25 ago.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em 28 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5** de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009. Disponível em: www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em 28 ago. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em 25 ago. 2022.

BRASIL. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 28 ago. 2022.

CABREIRA, M.C.; BAUMGARTNER, C.T. Alfabetização: na trama da escrita, o vazamento de sentidos na BNCC. In: COSTA-HUBES, T.C.; KRAEMER, M.A.D. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Mercado das Letras, 2019, p.41 - 69.

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

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONTIJO, C.M.M.; COSTA, D.M.V.; PEROVANO, N.S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**. 2020, v. 31. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/?lang=pt#:~:text=Por%20outro%20lado%2C%20ao%20diferenciar,do%20car%C3%A1ter%20alfab%C3%A9tico%20da%20escrita>. Acesso em: 30 ago. 2022

GOULART, C.M. **A produção de textos escritos na alfabetização: “era uma vez os sete cabritinhos”**. Niterói/RJ: EDUFF, 2020. Disponível em: https://www.abalf.org.br/_files/ugd/64d1da_64416eba25dc49b9a852de0954be3421.pdf Acesso em: 30 ago. 2022

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, 6(2), p.33-52. jul/dez 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/7.pdf> Acesso em: 30 ago. 2022

MACHADO, M. L. C. A; LOPES, P. S. V. C. Problematização sobre a Abordagem da Consciência Fonológica na Alfabetização. In: LINO, C. S. [et al.]. **FEARJ: debates sobre políticas públicas, currículo e docência na alfabetização**. Rio de Janeiro: Rona Editora, 2019, p. 137-154.

MORAIS, A.G. de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 01–16, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955> Acesso em: 24.8.2022.

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2019, v. 27, n. 105, pp. 777-795. Disponível em: <file:///C:/Users/maria/Downloads/12011-Texto%20do%20artigo-48393-1-10-20210630.pdf> Acesso em: 30 ago. 2022

SENNA, L.A.G. **Fundamentos da linguagem na Educação**. Curitiba: Appris, 2019.

SMOLKA, A.L.B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, C.M.A.; GONTIJO, C.M.M.; FERREIRA, N.S.A. **A Alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-45.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita**: a Alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2ª Edição. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZEN, G. C. Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**, vol. 6, 2018: 2012-2022. Disponível em: <file:///C:/Users/maria/Downloads/5705-Texto%20do%20artigo-15267-1-10-20190101.pdf> Acesso em: 30 ago. 2022

HISTÓRICO

Submetido: 07 de Set. de 2022.

Aprovado: 22 de Set. de 2022.

Publicado: 27 de Dez. de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

MACHADO, M.L.C.A.; LOPES, P.S.V.C.; SANTANA, A.P. Os sentidos da alfabetização na BNCC: Leituras a partir da perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022, eISSN: 2526-8449