

**A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA BNCC: UMA ANÁLISE À LUZ DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

LITERACY IN THE CONTEXT OF THE BNCC: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF
HISTORICAL-CULTURAL THEORY

ALFABETIZACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA BNCC: UN ANÁLISIS A LA LUZ DE
LA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Adriana Regina de Jesus Santos¹ 0000-0002-9346-53110000

Lucas Henrique dos Santos² 0000-0002-5850-00890000

Fernanda Beatriz dos Santos³ 0000-0002-0309-6402

¹ Universidade Estadual de Londrina – Londrina - Paraná, Brasil;
adrianaecnologia@yahoo.com.br

² Universidade Estadual de Londrina – Londrina - Paraná, Brasil;
lucas.henriquebio@outlook.com

³ Universidade Estadual de Londrina – Londrina - Paraná, Brasil; feroned.santos@gmail.com

RESUMO:

O artigo tem como objetivo analisar como o processo de alfabetização é compreendido (posto, indicado) na BNCC” sob o olhar investigativo dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como referência autores que têm como pressuposto a Teoria Histórico-Cultural, como: Vigotski (2000), Leontiev (1978), Luria (1991), entre outros. O estudo revelou que a BNCC compreende a alfabetização como um treinamento relacionado à consciência fonológica, o que implica uma visão descontextualizada, técnica e reducionista do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: alfabetização; linguagem; BNCC; teoria histórico-cultural.

ABSTRACT:

The article aims to analyze how the literacy process is understood (positioned, indicated) in the BNCC” under the investigative perspective of the theoretical-methodological assumptions of the Historical-Cultural Theory. The methodology adopted was bibliographic and documentary research, using as a reference authors who have Historical-Cultural Theory as a presupposition, such as: Vigotski (2000), Leontiev (1978), Luria (1991), among others. The study revealed that BNCC understands literacy as training related to phonological awareness, which implies a decontextualized, technical and reductionist view of the teaching and learning process.

Keywords: literacy; language; BNCC; Historical-cultural theory.

RESUMEN:

El artículo tiene como objetivo analizar cómo se entiende (posiciona, señala) el proceso de alfabetización en el BNCC” bajo la perspectiva investigativa de los presupuestos teórico-metodológicos de la Teoría Histórico-Cultural. La metodología adoptada fue la investigación bibliográfica y documental, tomando como referencia autores que tienen como presupuesto la Teoría Histórico-Cultural, tales como: Vigotski (2000), Leontiev (1978), Luria (1991), entre otros. El estudio reveló que el BNCC entiende la alfabetización como una formación

relacionada con la conciencia fonológica, lo que implica una visión descontextualizada, técnica y reduccionista del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: literatura; lenguaje; BNCC; Teoría histórico-cultural.

Introdução

O artigo um desdobramento dos estudos realizados no projeto de pesquisa aprovado pelo Edital Capes nº 12/2021, ‘Leitura e práticas pedagógicas na escola da infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e a aprendizagem on line e presencial’ e tem como objetivo analisar como o processo de alfabetização é compreendido (posto, indicado) na BNCC” sob o olhar investigativo dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural.

Para isso, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, a fim de encontrar as bases teóricas que subsidiam as reflexões acerca do processo de Alfabetização, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com base em autores como Vigotski (2000), Leontiev (1978), Luria (1991), entre outros, cujo pressuposto é a Teoria Histórico-Cultural. Em relação à pesquisa bibliográfica, Stumpf (2005, p. 51) esclarece que, em sentido amplo, pode ser definida

Como um planejamento inicial de qualquer trabalho de pesquisa, que vai desde a identificação, a localização e a obtenção da bibliografia pertinente sobre o assunto até a apresentação de um texto sistematizado, em que é apresentada toda a literatura que o aluno examinou, de forma a evidenciar o entendimento do pensamento dos autores, acrescido de suas próprias ideias e opiniões.

Para além da pesquisa bibliográfica, este estudo apoiou-se na análise documental, como um meio de compreender, de forma mais rigorosa, a realidade concreta, uma vez que os documentos podem ser o ponto de partida da pesquisa. “A análise documental pode propiciar o resgate histórico e a contextualização das políticas públicas do presente tempo com as transformações que ocorrem ao longo da história” (Rodriguez, 2004, p.19-22). Para Gil (2002, p. 46), “as coletas deste documento são uma fonte rica e estável de dados.” Neste trabalho, a pesquisa documental teve como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta as aprendizagens essenciais que serão trabalhadas tanto nas escolas públicas quanto nas particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, localizadas no Brasil. O contexto histórico da Alfabetização, as análises e os resultados serão apresentados a seguir.

A alfabetização sob a perspectiva da teoria histórico-cultural

O processo de Alfabetização acontece tendo em vista o desenvolvimento individual e social da criança. Em função dessa complexidade, é necessário considerar as diversas dimensões que perpassam a realidade humana, como os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam a elaboração de métodos e materiais didáticos, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem e para a formação de professores alfabetizadores.

A concepção de escola e de currículo, em que nos baseamos para fundamentar nossos escritos, está pautada em uma perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, porque acreditamos que a escola, lócus do saber elaborado, exerce uma função primordial em nossa sociedade, cujo papel é de transmitir os conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade.

Discutir sobre a Alfabetização, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, implica compreender o desenvolvimento de estudos de natureza psicolinguística que nos possibilitam perceber a linguagem como um complexo sistema simbólico. Nesse sentido, queremos chamar a atenção para as descobertas de Vigotski (1991) acerca dos processos mentais superiores, isto é, memória, percepção, pensamento, imaginação e vontade.

Esses estudos oportunizaram ao ser humano perceber o mundo dos símbolos, “mediados pelas influências sócio-culturais e regidos pelas leis da internalização. Por meio dessa concepção, os atos humanos adquirem uma característica que evidencia sua superioridade no reino animal” (Coelho, 2011, p. 58). Dessa forma, a atividade que, a princípio, ocorreria nos níveis interpessoais e intersíquicos, passa a se desenvolver nos níveis intrapessoais ou intrapsíquicas, considerando as relações que são estabelecidas socialmente e culturalmente. Segundo Coelho (2011, p. 59),

O processo de internalização descrito por Vigotski supõe que as primeiras relações dos indivíduos com o objeto de conhecimento ocorrem de forma externa, isto é, de forma intersíquica ou interpessoal, para somente depois serem internalizadas e passarem a fazer parte do repertório do sujeito em um nível intrapsíquico ou intrapessoal. Primeiro aprendemos observando a ação dos outros, depois a incorporamos aos nossos conhecimentos.

Considerando essa colocação, podemos afirmar que, para que esse processo seja efetivo na criança, ela deve ter consciência do próprio processo de aprendizagem, tendo em vista sua prática educativa escolar, com mecanismos que contribuam para que internalize os conhecimentos científicos. Esse movimento é perceptível quando se trabalha com a Alfabetização, porque é por meio da linguagem que o sujeito consegue, gradativamente, atingir

as dimensões gramatical, ortográfica e semântica e pode evoluir para a escrita de palavras simples, estabelecendo relações entre grafemas e fonemas e, portanto, entender a função social da escrita.

Em seus estudos sobre a pré-história da escrita, Luria (1988) descreve, que no primeiro estágio, a criança percebe a escrita como um brinquedo e age imitando os gestos dos adultos, ou seja, nessa fase, ela não compreende o mecanismo da escrita e é incapaz de utilizar os signos como auxiliares. Essa é a fase dos atos diretos, pré-culturais e pré-instrumentais.

No segundo estágio, denominado de ‘fase do signo primário ou signo estímulo’, existe uma relação funcional com a escrita. Isso quer dizer que, por meio da escrita topográfica, a criança faz desenhos, utilizando figuras e imagens para se lembrar do que foi ditado (Luria, 1988). O aspecto topográfico dessa escrita indica que nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, a situação e a relação com outros rabiscos lhe conferiam a função de auxiliar técnico de memória (Coelho, 2011, p. 67). Nesse contexto, a criança pode usar letras de forma aleatória, sem muito sentido. Essa escrita surge dos estímulos e das sugestões que ela encontra em seu meio, pois ainda não tem conteúdo para identificar o que foi registrado.

O terceiro estágio é caracterizado pela escrita estável, em que a criança consegue atribuir sentido mais facilmente à escrita desenvolvida. Denomina-se de fase do signo-símbolo, porque, ao se aproximar da escrita, a criança demonstra conhecer os signos que expressa, e seu raciocínio responde a algumas sugestões lógicas, como: frase grande, grafia grande, frase pequena, grafia pequena, e os signos começam a fazer sentido ao se inserirem em outros elementos que compõem o mundo dela, como número, forma e cores, que estejam relacionados às palavras (Luria, 1988).

No momento em que a criança avança do nível da imitação mecânica e consegue utilizar os signos para compreender o que escreveu, pode-se dizer que ela se encontra no quarto estágio de alfabetização. É importante destacar que, mesmo que o sujeito ainda não conheça todas as letras do alfabeto, é comum que ainda utilize a escrita pictográfica como recurso para se estabelecer.

Para Luria (1988), a fase da escrita simbólica é chamada de quinto estágio. Nesse nível de Alfabetização, a criança passa a ter mais fluidez na leitura, ainda que com pequenas pausas, e demonstra controle na fala. Produz textos com palavras que envolvem sílabas complexas. Embora apresente alguns erros, sua escrita é compreensível para os demais leitores. Dessa forma, utiliza-se das funções mentais superiores para regular o próprio processo de aprendizagem, visando aperfeiçoar seus conhecimentos linguísticos.

Nas diversas pesquisas que realizou acerca das diferenças culturais de pensamento, Luria (1988) encontrou elementos que possibilitam perceber como os sujeitos não instruídos se comunicam e as perspectivas culturais da vida deles. O autor compreendeu que as palavras tinham finalidades diferentes das que tinham para as pessoas com instrução, uma vez que, para as primeiras, elas assumiam um caráter utilitário, ou seja, só as aplicavam se fosse possível estabelecer relações com a vida prática desses sujeitos. Assim,

Novas experiências e novas idéias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras se tornam o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar idéias acerca da realidade (Luria, 1988, p. 52).

Considerando a afirmação acima destacada, pode-se inferir que o meio social em que uma pessoa está inserida influencia seu modo de perceber e de se comunicar com o mundo ao seu redor. Portanto, se um sujeito vive em uma sociedade não letrada, onde predominam atividades práticas rudimentares, ele apresenta um esquema de generalização adaptável a essa realidade. Nessa circunstância, Luria (1988) identificou entre os sujeitos letrados, uma capacidade de expressar um pensamento teórico complexo e de abstrair, que envolve, além de um sistema gramatical estruturado, um repertório lógico-verbal.

Contrariamente à concepção de Alfabetização, em uma perspectiva da Teoria Histórico-Cultural que estamos apresentando neste artigo, atualmente, no Brasil, temos como referência obrigatória para elaborar os currículos escolares e as propostas pedagógicas das escolas públicas e das privadas no âmbito da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja terceira versão foi aprovada em 2017. Essa aprovação está trazendo algumas implicações no que tange ao conceito e ao contexto da alfabetização no processo formativo da criança, como veremos no tópico seguinte.

Um retrato da alfabetização no contexto da base nacional comum curricular

Segundo Saviani (2016), a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular surgiu do movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores, que começou a se consolidar no final dos anos de 1970 e deu origem à I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo, nos dias 31 de março e 1º e 2 de abril de 1980. Nessa ocasião,

Foi criado o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) (Saviani, 2016, p. 21).

Ressalte-se, no entanto, que, durante esses eventos, a BNCC não foi entendida de forma positiva, uma vez que foi sendo estabelecida a compreensão de que não lhe cabia contemplar a parte comum do currículo nem, ao menos, o currículo mínimo. Esse deveria ser um princípio norteador para a organização dos cursos de formação de professores no Brasil.

Logo, “seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas” (Saviani, 2016. 21), a fim de propiciar um consenso sobre os aspectos fundamentais que deveriam subsidiar a formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, o autor acrescenta:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, incorporou essa ideia ao definir, no Art. 26, que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum; e, no Art. 64, que a formação dos profissionais da educação será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional sem, entretanto, explicitar o significado dessa expressão. Contudo, a sequência do artigo 26, ao afirmar que a base nacional comum deve ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, respalda a interpretação de que a base nacional comum coincide com a parte comum do currículo, conforme a legislação anterior. Com efeito, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, definiu, no Art. 4º, que os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada (Saviani, 2016, p. 74).

Saviani (2016) ressalta que, em termos da Lei de Diretrizes e Base (LDB), a BNCC foi equacionada por meio da elaboração e da aprovação do Conselho Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais aos vários níveis e modalidades de ensino. Então, ficou explícito, no Inciso IV do Art. 9º, que a União ficaria encarregada de estabelecer competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, com o fim de assegurar formação básica comum. O autor acrescenta que, no que se refere à Base Nacional Comum Curricular, o próprio documento elaborado pelo Ministério da Educação, se reporta às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, que ainda continuam em vigor. Sobre isso, Saviani (2016) provoca a seguinte indagação: “Se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais que são mantidas, qual o sentido desse empenho em

torno da elaboração e da aprovação de uma nova norma relativa à Base Nacional Comum Curricular?” (Saviani, 2016, p. 75).

Tendo em vista a questão apresentada, a proposta educativa presente na BNCC aprovada em 2017 é congruente com as demandas do capital na conjuntura neoliberal, porque defende um currículo fundamentado na pedagogia das competências, homogeneizando as diferentes formas de conhecimento e apaga as condições de sua produção e o aligeiramento do ensino. Neste sentido, é importante destacar que o processo de alfabetização, fica reduzido a um modelo funcional que percebe a Alfabetização, apenas como aquisição de um código escrito ou de habilidades de codificação e decodificação.

Nessa perspectiva, as habilidades de codificação e decodificação abrangidas pela Alfabetização, conforme discriminadas no texto da BNCC, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, são estas:

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, 2017, p. 89).

Podemos perceber no discurso da BNCC que a Alfabetização é compreendida de maneira reducionista, pois se limita à simplicidade dos textos e dá ênfase ao trabalho ortográfico e gramatical, tendo como premissa os aspectos relacionados às competências e às habilidades, o que implica uma visão técnica do processo de ensino e aprendizagem.

Destarte, ao diferenciar alfabetização de ortografização, a BNCC limita a primeira ao treino da consciência fonológica e à aquisição da base alfabética (realizada nos dois primeiros anos de escolarização), ou seja, à compreensão do caráter alfabético da escrita. Portanto, podemos inferir, a partir dos objetivos traçados para a Alfabetização na BNCC, que ela fica restrita ao treino da consciência fonológica, ou seja, das habilidades de segmentar e de identificar sons da língua oral, visando descobrir seus correspondentes gráficos.

Na contramão dessa perspectiva, acreditamos que as crianças são capazes de produzir e de ler textos no processo inicial de Alfabetização e de aprender a ler e a escrever na e com a diversidade de linguagens que compõem os textos. Para isso, seria necessário que a produção

de textos, assim como defendido por Geraldi (1991), tivesse lugar central no processo inicial de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, e não, o treino da consciência fonológica.

Vigotski (1991) nos dá subsídios para pensar sobre a complexidade do processo de aquisição da leitura e da escrita e chama à atenção para um elemento essencial na explicação desse fenômeno representado pelo aparecimento do gesto como um signo visual “que contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém um futuro carvalho [...]. Os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (Vigotski, 1991, p. 121).

Nessa direção, é preciso que se estabeleçam algumas evidências que conduzam as crianças a apreenderem a leitura e a escrita. O autor supracitado esclarece esses conceitos na perspectiva do gesto como signo visual. Segundo sua análise, esse elemento está relacionado à origem dos signos escritos e acontece por meio do encontro de dois domínios.

Considerando o primeiro domínio que une os gestos aos signos escritos, Vigotski (1991) reitera que o desenho se inicia como um simbolismo de primeira ordem, isto é, como gestos de mão que se materializam com um lápis. Posteriormente, a representação gráfica se torna mais elaborada e passa a representar determinados objetos. A partir desse momento, a criança começa a atribuir significado aos desenhos e os denomina.

O autor enuncia, ainda, que, nesse estágio, os desenhos produzidos pelas crianças se originam de objetos que elas conhecem, o que sinaliza o desenvolvimento da linguagem verbal. Tal constatação possibilitou a Vigotski interpretar os desenhos como um estágio que precede o desenvolvimento da linguagem escrita.

De acordo com o autor, o caminho para o ensino da linguagem escrita reside na organização de atividades adequadas às necessidades das crianças, a fim de que a transição de um estágio para o outro aconteça de forma orgânica, alinhada ao desenvolvimento dos sujeitos. Quando esse nível é atingido, a criança passa a dominar e a elaborar, cada vez mais, o código da linguagem. Sobre isso, Coelho (2011, p. 64) salienta:

Pode parecer distante e exagerada a concepção de que a evolução da escrita passa pelo brinquedo, do faz-de-conta, pelo desenho e pela escrita, em função das discontinuidades e dos saltos de um tipo de atividade para outra. Mas várias experiências feitas por Vigotski (1991), assim como de Luria (1988), Leontiev (1988) levaram a essa conclusão e mostram-nos que, por mais complexo que o processo do desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda aleatório, incoerente e caótico, “[...] existe, de fato, uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita” (p. 132). Essa forma superior de linguagem significa uma reversão imediata da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para um estágio de primeira ordem, no qual os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais.

Assim, para que a criança seja capaz de escrever é necessário, segundo Coelho (1988, p. 145), “que ela possua duas condições que, por sua vez, estão relacionadas aos domínios”, que Vigotski (2001) já havia pontuado como princípios que unem os gestos à origem dos signos escritos. A primeira condição é de que a criança possa se relacionar com o mundo ao seu redor, estabelecendo diferenças de acordo com seus gostos, desejos e interesses, e delinear seus objetivos, considerando seu caráter funcional e utilitário. Posteriormente, como uma segunda condição, a criança precisa ser capaz de dominar o próprio comportamento, tendo em vista o uso dos signos que se apresentam como sugestões a que ela mesma recorre.

Vigotski (1991) distinguiu, nos processos de linguagem, um plano interno (significativo, semântico) e outro externo (fonético). Apesar de ambos estarem relacionados, apresentam características próprias de funcionamento. Braslavsky (1992) afirma que a dimensão discursiva está presente desde a origem da Alfabetização, por isso é importante que a criança possa ter uma compreensão interna dessa linguagem que apreende, depois de haver adquirido a linguagem oral e quando desenvolve a interior. É a partir dessa reflexão sobre os textos, incluindo os de sua própria autoria, que ela poderá atingir o domínio da forma mais elevada da linguagem, isto é, a linguagem escrita.

Nogueira (1994, p. 16) afirma que o processo de internalização a que a criança está sujeita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores envolve uma mediação socialmente partilhada de instrumentos e processos de significação que mediarão as operações abstratas do pensamento. À proporção que os sujeitos vão internalizando esses processos, para que ocorram sem ajuda externa, a criança passa a transformar essa atividade, antes mediada, em uma atividade voluntária. Para tanto, é importante que, nesse processo de Alfabetização, o código escrito seja trabalhado por meio de diversos instrumentos mediadores, a fim de que o sujeito possa internalizá-lo e, quando compreender sua lógica, caminhar de forma mais independente, ainda que não dispense a mediação socializadora do professor.

Destarte, a criança aprende mais efetivamente quando participa de atividades coletivas que tenham sentido para ela e nas quais sua atuação seja assistida e mediada por alguém que tenha consciência da importância do processo de ensino e aprendizagem e seja capaz de instrumentalizá-los de maneira apropriada. Em sua ótica, nós não reagimos imediatamente a estímulos, pois o nosso comportamento é semioticamente mediado e responde aos sentidos que atribuímos às situações, cuja interpretação depende de um contexto cultural e social.

Essa relação semiótica está presente tanto nas origens sociais das funções mentais superiores quanto nas práticas da cultura. Ela pode ser verificada também no papel desempenhado por pais e mestres, quando dão oportunidades à criança de compartilhar essas práticas e, através delas, apropriar-se gradualmente das funções mentais por meio da demonstração, da participação guiada e das tarefas que envolvam uma relação verbal. As ferramentas de que o ser humano dispõe, nesse momento, para agir não são apenas materiais, mas também essencialmente simbólicas, como a fala, a escrita, o conhecimento, os valores, as crenças etc., que irão mediar sua relação com o mundo (Coelho, 2011, p. 62).

Nessa perspectiva, Luria afirma que o desenvolvimento da escrita em uma linha de continuidade do simbolismo da criança, que também se encontra no brinquedo e no desenho. É importante salientar que esse desenvolvimento não acontece de forma linear, como em outras funções psicológicas culturais, ou seja,

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. [...] inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado. (Luria, 1988, p. 180).

As contribuições desses teóricos nos fazem compreender que a escrita ocorre depois que é dominada exteriormente. Contudo é de extrema importância propiciar aos alunos elementos para que possam compreender a função da leitura e da escrita em nossa sociedade. Para isso, a função da escola é de possibilitar que as crianças utilizem novas estratégias qualitativas, instrumentalizando-as na aquisição e na apropriação da linguagem, pois, como assevera Vigotski (1991, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, a aprendizagem escolar é substancial para que os sujeitos tenham condições de se desenvolver potencialmente a partir dos conhecimentos científicos que são proporcionados no espaço educativo.

Considerações finais

No término do estudo, constatamos que a BNCC entende a Alfabetização como um treinamento relacionado à consciência fonológica, o que implica uma visão descontextualizada, técnica e reducionista do processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva pode levar o professor a conceber os alunos como meros executores de tarefas. Todavia, não podemos esquecer que a formação humana não deve ser pensada apenas como fator que possibilite o desempenho de atividades produtivas. Nessa lógica, Duarte (2001, p. 341) refere que “toda vez

que um ser humano é impedido de apropriar-se daquilo que faça parte da riqueza do gênero humano, estamos perante um processo de alienação, um processo que impede a humanização desse indivíduo.”

Considerando essa colocação, o processo de Alfabetização deve ser trabalhado tendo como pressuposto teórico e metodológico a Teoria Histórico Cultural, na perspectiva de superar as premissas destacadas na BNCC, isto é, ao trabalhar com a Alfabetização, é imprescindível entender que, por meio da linguagem, o sujeito consegue, gradativamente, atingir as dimensões gramaticais, ortográficas e semânticas, podendo assim, desenvolver para a escrita de palavras simples, estabelecendo relações entre grafemas e fonemas, e entender a função social da escrita. Isso lhe possibilitará fazer uma leitura crítica da realidade.

Destarte, a compreensão da linguagem escrita ocorrerá por meio da linguagem falada, que atuará como mediadora (entre a fala e a escrita) e, posteriormente, perderá essa função, na medida em que a criança se apropriar dela e se desenvolver socialmente, compreendendo o mundo que a cerca, pelo simples fato de entender o que o outro escreve, numa dimensão discursiva, estabelecendo a comunicação entre os seus pares, porque é na convivência com o outro que a criança percebe a necessidade de elaborar uma escrita compreensível. Em contrapartida, entender o que o outro produz é uma forma de a criança se perceber como sujeito histórico e social.

A linguagem é o meio mais importante de desenvolvimento da consciência, por meio da qual o homem tem a possibilidade de expandir o mundo perceptível, “designando objetos e eventos do mundo exterior com palavras e permitindo sua evocação quando ausentes” (Coelho, 2011. p. 61). Para ele, é por meio da linguagem que o homem transita do mundo sensorial para o racional e transmite informações aos demais. Leontiev (1978, p. 85-86), colaborador de Vigotski, já afirmava que a linguagem é um produto da coletividade e que, como a consciência humana, só aparece no processo de trabalho e ao mesmo tempo em que ele.

Podemos, pois, reiterar que é a partir da imersão na atividade que o sujeito desenvolve a consciência e, mediado pela linguagem, atribui significados e consegue refletir sobre sua ação, possibilitando que a alfabetização seja compreendida como parte do processo geral de constituição da linguagem com a inserção da escrita nas interações sociais orais da criança, considerando o significado que a escrita tem na sociedade. Enfim, precisamos superar os princípios presentes na BNCC, por meio de reflexões, leituras tendo como premissa os princípios da Teoria Histórico Cultural, que percebe a Alfabetização como um processo

contínuo de inserção da criança no mundo da escrita por meio das interações sociais, considerando o seu sentido e significado no contexto da sociedade.

Referências

- BRASLAVSKY, Berta. **La escuela puede**: una perspectiva didáctica. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2017.
- COELHO, Sônia Maria. A Alfabetização na perspectiva histórico-cultural. **Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos**. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1991.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Editora Livros Horizontes, 1978.
- LURIA, Alexander Romanovich et al. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. Volume II. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 1998 n° 7 p. 42-56.
- RIBEIRO, Vera Masagão. **Problemas da abordagem piagetiana em educação**: Emília Ferreiro e a alfabetização. 1991. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1991.
- RODRÍGUEZ, Cintia. **O nascimento da inteligência**: do ritmo ao símbolo. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, jan./ago, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Fontes Editora Ltda, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Adriana Regina de Jesus Santos. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente da Universidade Estadual de Londrina. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3324193224582884>

Lucas Henrique dos Santos. Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina. Doutorando em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3134559918043403>

Fernanda Beatriz dos Santos. Graduanda do curso de Fisioterapia da Universidade Estadual de Londrina. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0600088037302810>

Como citar

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; SANTOS, Lucas Henrique dos; SANTOS, Fernanda Beatriz dos. A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA BNCC: uma análise à luz da teoria histórico-cultural. **Revista Espaço Currículo**, Pré-publicação/Ahead of Print (AOP), e66467, 2024.