

# UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO LATENTE NA BNCC

## AN ANALYSIS OF CONCEPTION OF LATENT LITERACY AT BNCC

## ANÁLISIS DEL DISEÑO DE ALFABETIZACIÓN LATENTE EN BNCC



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-  
1579.2021v14n2.50812

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Resumo:** O presente artigo visa analisar a concepção de alfabetização expressa na BNCC. Em vista disso, realizamos uma pesquisa documental e como aporte metodológico de análise, adotamos a análise de conteúdo. A concepção de alfabetização que encontramos na BNCC é a concepção de língua como código. Isso fica ainda mais evidente ao analisar os objetos de conhecimento e habilidades preconizados no documento que prioriza um estudo mais técnico da língua. Esta concepção assumida pela BNCC representa um significativo retrocesso em relação aos estudos na área de alfabetização. Acreditamos em um currículo que vai além do que é prescrito. Defendemos o currículo vivido no interior das salas de aula; imbricados de saberes, cultura, vivências e que potencializam os educandos para serem sujeitos transformadores de sua vida e da sociedade em que atuam. Nessa perspectiva, será preciso resistir aos retrocessos representados pela BNCC. Essa resistência será possível por meio da valorização e reflexão das práticas curriculares vivenciadas nas escolas de todo o Brasil.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular. Alfabetização. Concepções.

Recebido em: 23/02/2020

Alterações recebidas em: 26/08/2020

Aceito em: 16/08/2020

Publicação em: 08/08/2021

**Érica Raiane de Santana Galvão**

Pedagoga

Universidade Federal Rural de  
Pernambuco, Brasil.

E-mail: [ericaraiane7@gmail.com](mailto:ericaraiane7@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4507-0283>

**Leila Nascimento da Silva**

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal do  
Agreste de Pernambuco, Brasil.

E-mail: [leilansufrpe@gmail.com](mailto:leilansufrpe@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3953-6673>

### Como citar este artigo:

GALVÃO, E. R. S.; SILVA, L. N. UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO LATENTE NA BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p.1-14, 2021. ISSN1983-1579. DOI:

<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.50812>

**Abstract:** This article aims to analyze the conception of literacy expressed in the BNCC. In view of this, we conducted a documentary research, and as a methodological analysis, we adopted the content analysis. The conception of literacy we find at BNCC is that of language as code. This is even more evident when analyzing the objects of knowledge and skills advocated in the document that prioritizes a more technical study of language. This conception assumed by the BNCC represents a significant setback in relation to studies in the area of literacy. We believe in a curriculum that goes beyond what is prescribed. We defend the curriculum lived within the classrooms; imbued with knowledge, culture, and experiences that empower students to be transforming subjects of their life and the society in which they operate. From this perspective, it will be necessary to resist the setbacks represented by the BNCC. This resistance will be possible through the appreciation and reflection of the curricular practices experienced at schools all over Brazil.

**Keywords:** Common National Curriculum Base. Curriculum. Literacy. Conceptions.

**Resumem:** Este artículo tiene como objetivo analizar el concepto de alfabetización expresado en el BNCC. Ante esto, realizamos una investigación documental y, como soporte metodológico para el análisis, adoptamos el análisis de contenido. La concepción de alfabetización que encontramos en el BNCC es la concepción del lenguaje como código. Esto se hace aún más evidente al analizar los objetos de conocimiento y habilidades recomendados en el documento que prioriza un estudio más técnico del idioma. Esta concepción asumida por el BNCC representa un retroceso significativo en relación a los estudios en el área de alfabetización. Creemos en un plan de estudios que va más allá de lo prescrito. Defendemos el currículo vivido dentro de las aulas; entrelazados con conocimientos, cultura, experiencias y que empoderan a los estudiantes para ser sujetos transformadores en sus vidas y en la sociedad en la que trabajan. Desde esta perspectiva, será necesario resistir los reveses que representa el BNCC. Esta resistencia será posible a través de la apreciación y reflexión de las prácticas curriculares vividas en las escuelas de todo Brasil.

**Palavras chave:** Base de currículo nacional común. Literatura. Concepciones.

## 1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada no dia 20 de dezembro de 2017. Trata-se de um documento normativo que indica objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes brasileiros, e deverá nortear a construção dos currículos das escolas – públicas e privadas – para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como o fazer docente. Através da construção dos currículos deve ser pensado como desenvolver o que está preconizado na BNCC.

No que tange a área de alfabetização na BNCC, são muitas as discussões, pois alguns estudiosos (SANTOS; PEREIRA, 2016; SOUSA, 2015; MACEDO; FRANGUELLA, 2016; TARGINO, 2018, entre outros) afirmam que houve retrocessos nas concepções que permeiam o documento, enquanto outros (CAMPOS; BARBOSA, 2015; REDYSON; SANTOS, 2015; BURGOS, 2015) apontam avanços. A alfabetização continua sendo uma das grandes questões a serem discutidas em âmbito educacional.

É preciso compreender o que é currículo e seu papel para a Educação. Ao longo da história da Educação, diferentes concepções de currículo emergiram e conviveram (e convivem) no espaço escolar. Essas concepções sempre estiveram ancoradas em visões acerca do homem, sociedade e conhecimento, o que faz o currículo assumir, portanto, um caráter político, ideológico e filosófico.

O currículo é um instrumento indispensável para orientar a prática docente. Através dele é possível conhecer os objetivos da aprendizagem para os estudantes. O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum*, “pista de corrida”, e, no curso dessa “corrida”, acabamos por nos tornar o que somos (SILVA, 2010). As principais concepções sobre currículo são: a tradicional, a crítica e pós-crítica.

O marco divisor entre as teorias tradicionais e as críticas e pós-críticas é a questão do poder. As teorias tradicionais se preocupam com a questão de organização. Já as teorias críticas e pós-críticas fazem constantes questionamentos: “Por que esse conhecimento e não outro?”, “por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?”, “que interesses fazem com que esse

conhecimento esteja no currículo e não outro?”. A questão central que serve como subsídio para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. O currículo é sempre o resultado de uma seleção, da feitura de um recorte de conhecimentos, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, é selecionado o que vai constituir o currículo (SILVA, 2010).

É no decorrer desse debate que temos que analisar o currículo na área de Língua Portuguesa. O ensino de Língua Portuguesa é palco de muitas mudanças. Tais mudanças são relativas não apenas “ao como ensinar”, mas também “ao que ensinar”. Questões antigas ressurgem e são ressignificadas, engendrando novos problemas.

Os processos de ensino visando a alfabetização sempre foram um terreno fértil para embates, tanto nos meios acadêmicos como no meio escolar. Não há um consenso quanto ao modo de alfabetizar. Isso se reflete na prática pedagógica do professor. As práticas de alfabetização vivenciaram e vivenciam uma trajetória de mudanças para garantir o direito ao aprendizado da leitura e da escrita. Diversos estudos na área contribuíram para que estas mudanças acontecessem, entre eles, destacamos a importância dos estudos sobre a psicogênese (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979), sobre a consciência fonológica (MORAIS, 1989; JOSÉ MORAIS, 1996) e sobre o letramento (SOARES, 2003; 2004), pois contribuíram significativamente para a construção da concepção atual de alfabetização no Brasil.

É interessante verificarmos como os currículos têm se apropriado dos estudos supracitados para definir a concepção de alfabetização preconizada. Foi com essa intenção que desenvolvemos essa pesquisa, com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e tendo como objetivo analisar a concepção de alfabetização subjacente nesse documento, uma vez que apresenta caráter normativo.

## 2 METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa documental, pois ela trata da análise direta com o documento escolhido, e de acordo com Fachin (2006), corresponde a toda informação coletada através de dados, seja oral, escrito ou visualizada. Para ser pesquisa documental, se considera documento toda espécie de textos, imagens, pinturas, testamentos, escrituras, leis, atas, et al. Como aporte metodológico, adotamos a análise de conteúdo, intencionando, a partir de Bardin (2011), expandir a compreensão e interpretação, elaborando inferências a partir dos dados coletados.

## 3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO

O currículo é de suma importância para organização pedagógica; por meio dele, a escola se organiza e orienta a prática docente. Ao pensarmos em uma escola, pensamos no seu currículo e em seus objetivos. Segundo Sacristán (2013, p. 16), etimologicamente, o termo currículo deriva:

[...] da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

Sacristán (2000, p. 17) destaca que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Há diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos, as quais precisam ser levadas em consideração quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas. Nessa perspectiva, o currículo não se limita a buscar resolver as dificuldades ou problemas de aprendizagem, mas, sobretudo, de ampliar as possibilidades de conhecimento. É nesse sentido que reside à função social e política da escola (FERRAÇO, 2008).

Por isso, nesse artigo, defendemos a vertente de currículo crítica e pós-crítica, porque elas se preocupam com as conexões entre cultura, poder, conhecimento e vivências do educando, além de

buscarem ampliar as possibilidades de conhecimento. Na concepção tradicional há uma preocupação com resultados, eficiência e eficácia. Enquanto nas concepções crítica e pós-crítica há uma reflexão de que o currículo não é neutro, que ele não envolve apenas planejamento, mas, sobretudo, envolve vivências, saberes, questões étnicas, de gênero, sociais, entre outras.

No que tange ao currículo na área de alfabetização acreditamos, assim como está disposto nos documentos do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que ao elaborar

a proposta curricular do ciclo de alfabetização, é preciso tomar decisões básicas que envolvem questões relacionadas à “o que”, “para que” e ao “como” ensinar articuladas ao “para quem”. Tais questões estão atreladas ao conteúdo, às experiências, aos planos de ensino, aos objetivos, aos procedimentos e processos avaliativos (BRASIL, 2012, p. 5).

Nessa perspectiva de organização curricular, é ressaltado no PNAIC que a escola precisa preparar-se para ampliar as possibilidades de conhecimento para os estudantes. Os conhecimentos construídos nos diferentes espaços sociais são direito dos aprendizes para a sua formação e desenvolvimento.

O processo de alfabetização é permeado por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais. Aprender a ler e a escrever não é apenas adquirir um “instrumento” para futura “obtenção de conhecimentos”; a escrita também é um instrumento de poder (BRASIL, 2012). Não se pode ensinar a escrita como se houvesse neutralidade. A escolha dos textos a serem trabalhados em sala e das situações vivenciadas pode ser feita considerando os temas que podem ajudar os aprendizes a terem atitudes críticas. Nesse sentido, a alfabetização pode possibilitar que as crianças se engajem em processos de interação em que elas são as protagonistas e possam agir para transformação de suas próprias vidas.

Na busca por compreender melhor os currículos atuais na área de Língua Portuguesa, em especial para o ciclo de alfabetização, as autoras Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013) desenvolveram uma pesquisa onde analisaram 26 propostas<sup>1</sup> curriculares de Língua Portuguesa, estas propostas eram destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. As pesquisadoras analisaram como documentos oficiais recentes das secretarias municipais e estaduais brasileiras concebem o ensino do sistema de escrita alfabética.

A análise das pesquisadoras mostrou que todos os documentos contemplam orientações com respeito ao ensino do SEA desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Boa parte dos documentos também explicitavam a necessidade de favorecer, desde o início da escolarização, a aprendizagem de leitura e produção de textos. Isto é, várias propostas curriculares adotavam a perspectiva do alfabetizar letrando, na qual se compreende que, logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é preciso realizar um trabalho voltado para a inserção dos estudantes em situações de contato com a leitura e a escrita aliado à tarefa de alfabetizar as crianças, embora alguns desses documentos enfatizem mais aspectos relacionados à estrutura dos textos e menos os aspectos relativos aos processos de interação por meio deles.

A pesquisa sugere que haja maior atenção às discussões acerca da articulação entre análise linguística, leitura e produção de textos, de modo sensível às características dos gêneros textuais, tanto em relação a aspectos sócio discursivos (finalidades, destinatários, portadores de textos, espaços de circulação dos textos), quanto os relativos às formas composicionais e estilísticas. Apesar dessa ressalva, como foi dito, o trabalho precoce com os textos que circulam na sociedade (diferentes gêneros), com foco na diversidade deles, é recorrente nos documentos. A diferença encontrada nas propostas foi em relação à ênfase dada à orientação para o ensino do SEA, refletida no nível de explicitação dos princípios didáticos envolvidos no ensino desse sistema.

<sup>1</sup> Dos 26 documentos analisados, 12 eram de secretarias municipais de capitais brasileiras (Rio Branco, Natal, Recife, Teresina, Campo Grande, Cuiabá, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Vitória, Florianópolis, Curitiba) e 14 de secretarias estaduais elaborados ou reformulados na primeira década do Século XXI (Amazonas, Rondônia, Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná).

As pesquisadoras afirmam que o ensino da oralidade e escrita assume centralidade no processo educativo, por ser um meio de se constituir subjetividades, estabelecer interações e integrar diversos conhecimentos oriundos de diferentes esferas de interlocução. Há um conjunto de objetos culturais que são desigualmente distribuídos na sociedade, tais como a escrita e seus diferentes suportes, esse é um dos motivos que justifica o ensino da oralidade e da escrita como direitos básicos no currículo escolar (LEAL; BRANDÃO; ALMEIDA; VIEIRA, 2013, p. 73-74).

Foram identificadas algumas tendências<sup>2</sup> nos documentos curriculares analisados no âmbito da pesquisa, foram elas: (1) o trabalho com textos variados, em situações significativas de leitura e produção, com pouca ênfase no ensino da base alfabética; (2) perspectivas mais sintéticas de alfabetização; (3) e a carência de um tratamento mais específico do Sistema de Escrita Alfabética, como a tendência mais recorrente.

As pesquisadoras concluem que

as análises dos documentos curriculares evidenciaram que há diferentes tendências quanto ao que concebemos como alfabetização ou como devemos alfabetizar, mas muitas convergências foram encontradas, como a de que é necessário inserir os estudantes precocemente em situações miméticas às praticadas fora da escola. Tal pressuposto fundamental precisa ser considerado nas propostas de formação ofertadas aos professores de escolas públicas. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um desses programas em que tais aproximações podem ser identificadas. Por outro lado, os documentos se diferenciam, sobretudo, quanto às recomendações acerca da necessidade, ou não, de tratar o ensino do SEA de modo sistemático. *No programa de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização<sup>3</sup> na Idade Certa há uma defesa de que é necessário abordar as especificidades desse ensino, sem incorrer no retorno aos métodos tradicionais de alfabetização* (LEAL; BRANDÃO; ALMEIDA; VIEIRA, 2013, p. 97, grifo nosso).

Entendemos que o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, tendo como perspectiva o alfabetizar letrando, facilita o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, proporcionando um aprendizado reflexivo e não mecânico. Almejamos um currículo de Língua Portuguesa que vise a formação de um sujeito alfabetizado e letrado, possibilitando assim que ele atue na sociedade contemporânea com o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita.

#### 4 AS MUDANÇAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO

As concepções sobre como alfabetizar sofreram diversas modificações ao longo do tempo. A trajetória de mudanças e aprimoramentos das práticas para alfabetizar visa garantir o direito e aprendizado da leitura e da escrita aos estudantes. Na prática tradicional de alfabetização havia uma aprendizagem do código desvinculado dos usos sociais da leitura e escrita. Com o aprofundamento dos estudos sobre essa temática, ficou evidenciado que a escrita alfabética não é um código que se aprende memorizando. O Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA) é um sistema notacional e a apropriação deste conhecimento deve ser promovida através da reflexão e não de repetição.

<sup>2</sup> A primeira tendência teve um percentual de 30,8%, a segunda tendência de 3,8%, apenas um documento apresentou algumas aproximações com esta perspectiva sintética e a terceira tendência teve um percentual de 65,4%.

<sup>3</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013) é um acordo formal assumido pelo governo federal, Estados, municípios e entidades para firmar um compromisso de alfabetizar crianças em até no máximo oito anos de idade ao final do ciclo de alfabetização. Salientamos que o PNAIC contribuiu significativamente para a formação continuada de professores alfabetizadores.

#### 4.1 Métodos tradicionais de alfabetização

Até os anos 1980, na área de alfabetização muito se discutia sobre as causas do fracasso na tarefa de alfabetizar as crianças. E de forma muito frequente entendia-se que o grande problema residia na forma de ensinar. Nesse contexto, a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre os métodos sintéticos e analíticos. O domínio desse sistema era considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse a leitura e a escrita. Na etapa inicial, as crianças precisavam aprender a ler e a escrever verbos considerados intransitivos. Só depois, elas iriam aprender a ler textos, livros, escrever histórias etc. (SOARES, 2004, p. 97-98).

Os métodos se dividem em três grupos: os sintéticos, os analíticos e os analíticos-sintéticos.

Os métodos sintéticos preveem o início da aprendizagem a partir dos elementos estruturalmente “mais simples”, supostamente. O ensino se inicia pelas letras, fonemas ou sílabas que, através de sucessivas ligações, levam os estudantes a ler palavras, frases e textos (geralmente artificiais). Esse método parte das unidades menores para as maiores. As propostas de ensino baseadas nesses métodos acreditam que a aprendizagem é mais fácil quando se parte das unidades mais simples, para só depois apresentar as unidades inteiras e significativas (GALVÃO; LEAL, 2005).

Segundo as autoras (2005, p. 18), esse método utilizava a técnica de soletração, “em que os alunos pronunciavam os nomes das letras, unindo-as em sílabas e depois em palavras (bê com a, ba, te com a, ta, bata)”. Não faltaram críticas a essa técnica dentro da própria perspectiva sintática. De fato, “os adeptos dos métodos fônicos acusaram que tal procedimento artificializava o processo, criando problemas na oralização das palavras (os nomes das letras não correspondiam aos sons que elas representavam)” (p. 19).

Concordamos com Galvão e Leal (2005, p. 19), quando concluem que as abordagens sintéticas parecem ignorar o caráter significativo da escrita no seu processo de apropriação. Não é improvável que essa abordagem implique em uma desmotivação para a aprendizagem, além de deixar de trazer contribuições para auxiliar a criança a perceber a funcionalidade desse objeto no cotidiano.

Foi na busca por superar esse ensino pouco significativo que surgem os chamados métodos analíticos de alfabetização. De acordo com Morais (2012, p. 29), esses propõem que se comece a ensinar as unidades maiores da língua (palavras, frases, histórias), e, aos poucos, deve-se levar os alunos a analisar e a “partir essas palavras em unidades menores”.

Mesmo com essa inversão em relação à unidade da língua foco de análise, vale ressaltar que ambos os tipos de métodos foram considerados tradicionais, pois tinham como base um ensino pautado na memorização e treino e entendiam a aprendizagem como uma ação passiva.

Nesse contexto tradicional, as atividades propostas eram limitadas e traziam pouca oportunidade de se refletir sobre a língua. Os autores desses métodos acreditavam que o indivíduo aprenderia copiando muito, mas impensadamente. Nessa visão empirista/associacionista, o erro não é permitido, e é por isso que nos métodos tradicionais, o aluno não pode escrever como ele acha que as palavras são escritas (MORAIS, 2012).

Morais (2012) também comenta que nas cartilhas empregadas nos métodos tradicionais, os alunos eram ensinados a ler coisas sem sentido, tais como, “Ada deu o dedo ao urubu”. Já nos dias atuais, cartilhas fônicas ocupam os alunos com pseudotextos, como “Eu leio. Ela lê. Lalá leu. Lula lia<sup>4</sup>”. Além disso, se faz necessário refletir que os autores dos métodos tradicionais vendem suas cartilhas como fórmulas salvadoras, que os professores devem obedecer e seguir à risca, durante todo o ano, ocupando-se apenas com as atividades já prescritas.

No que se refere aos métodos analíticos-sintéticos, Roazzi, Leal e Carvalho (1996, p. 13-14 apud GALVÃO; LEAL, 2005, p. 24) assinalam que eles se iniciam em conjuntos complexos da língua escrita, como palavras ou frases breves, mas focalizam sua atenção nas fases de análise-síntese.

<sup>4</sup> Texto da cartilha Alfa e Beto, ver Morais (2012, p. 36).

As autoras apontam que

do ponto de vista cognitivo, estas fases são consideradas como as mais complexas e difíceis para a criança. Conseqüentemente, estas fases de análise-síntese devem ser, dentro dessa perspectiva metodológica, organizadas de forma sistemática sem deixá-las à mercê de descobertas ocasionais e espontâneas por parte das crianças. As crianças são guiadas de forma intencional, através de exercícios sistemáticos e de ajuda direta. Na prática, é necessário que sejam escolhidas algumas palavras, frases ou textos simples, cuja análise, comparação e síntese, praticadas simultaneamente desde o começo, devem fazer conhecer à criança, na sucessão desejada, os elementos da língua que lhe permitem aprender o mecanismo da leitura (ROAZZI; LEAL; CARVALHO, 1996, p. 13-14 apud GALVÃO; LEAL, 2005, p. 24).

Concebemos, assim como as autoras, que os métodos até aqui apresentados não consideram os conhecimentos informais que a criança desenvolve acerca da escrita. Nenhum dos métodos considera os conhecimentos adquiridos pelos alfabetizandos durante a sua fase pré-escolar.

Entendemos que é de fundamental importância considerar os conhecimentos prévios dos aprendizes e pensar em atividades que tragam reflexão e aprendizado, ao invés de memorização de textos descontextualizados e exercícios mecânicos, que não têm um real significado para os aprendizes. Sobretudo, é de extrema importância contextualizar o que está sendo ensinado em sala com os usos reais da escrita. Desse modo, o aluno poderá compreender o significado concreto do que está aprendendo na escola.

Galvão e Leal (2005, p. 13) sintetizam que:

Nessa perspectiva, diferentes pesquisas têm demonstrado que é possível e necessário alfabetizar com uma diversidade de textos de uso social, sem o uso de cartilha, incentivando os alunos a produzir e a interpretar textos de circulação social, estimulando-os a compreender seu uso, colocando enfim os aprendizes em interação entre si de tal forma que todos os alunos possam ditar textos, corrigir, refazer seus textos e os de seus companheiros. Ao professor cumpriria organizar e socializar as informações que os alunos trazem consigo e, progressivamente, criar as situações necessárias em que eles assumam os papéis de leitor e de escritor.

O professor precisa compreender que a maioria das situações de produção do discurso oral e escrito é nova para os aprendizes que estão na fase inicial da alfabetização. Isso exige, portanto, o domínio de práticas e métodos pedagogicamente ajustados aos contextos, para que e porque se aplicam. Impõe também a habilidade para a organização de sequências didáticas específicas à apropriação do SEA, buscando sempre incluir as práticas e usos sociais da nossa língua (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 26).

#### **4.2 APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO: as contribuições dos novos estudos sobre alfabetização para o redimensionamento dos processos de ensino-aprendizagem**

Por meio da teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1979), pudemos compreender que a apropriação da escrita alfabética é fruto de um processo de construção de hipóteses decorrentes da análise da língua escrita por parte do aprendiz, entendido como um ser que pensa e não apenas memoriza/reproduz um código. Ou seja, a tarefa do alfabetizando é muito mais complexa e conceitual do que antes se pensava.

Sob a mesma orientação, Coutinho (2005, p. 49) comenta que:

Contrariando os fundamentos empiristas dos “métodos de alfabetização”, que viam o aprendizado da leitura e da escrita como um processo de associação entre grafemas e fonemas, no qual a criança evoluiria por receber e “fixar”

informações transmitidas pelos adultos, Ferreiro e Teberosky (1979) demonstraram que as crianças formulam uma série de ideias próprias sobre a escrita alfabética, enquanto aprendem a ler e a escrever. Considerando que a escrita não é um código, mas um sistema notacional, as autoras observaram que o aprendiz, no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, fórmula respostas para duas questões básicas: I) o que a escrita nota (significado das palavras? O significante?); II) como a escrita alfabética cria notações? (Utilizando símbolos quaisquer ou convencionados? Empregando símbolos para representar sons das palavras? Ao nível da sílaba ou do fonema? etc.).

Como vemos, a referida teoria postula que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) não ocorre por mera transmissão de informações, nem ocorre da noite para o dia, mas pressupõe um percurso evolutivo, no qual as atividades dos aprendizes caminham gradativamente para a “hipótese alfabética”. Além da psicogênese da língua escrita, é importante refletirmos sobre o importante papel da consciência fonológica no processo de alfabetização. Segundo José Morais (1996 apud MORAIS; LEITE, 2005, p. 73), “consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala [...]”.

Conforme Morais (1989), é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos, e permite a identificação de rimas, de palavras que começam e terminam com os mesmos sons, e de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras. Ela envolveria o reconhecimento, pelo indivíduo, de que os sons podem ser manipulados, abrangendo também a capacidade de reflexão (constatar e comparar) e de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Entre a segunda metade das décadas de 1980 e 1990 surgem também pesquisas e novos estudos no Brasil sobre o letramento, que consiste em um desenvolvimento de habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais e não somente o saber ler mecanicamente.

Soares (2007, p. 47) define que:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

De acordo com a autora supracitada, não basta à criança aprender a codificar e decodificar. Ela deve compreender a função da língua e seu uso no contexto social. No processo de aquisição da alfabetização, o letramento envolve a compreensão, o saber lidar com diferentes gêneros.

Referindo-se ao termo “alfabetizado”, a autora explica que “[ele] nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demanda”. O letramento envolve o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Desse modo, “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (SOARES, 2003).

É fundamental que o educador desenvolva um ensino no ciclo de alfabetização que crie possibilidades de construção de conhecimento. Desse modo, é de suma importância pensar em atividades que objetivem que a criança interaja com a escrita, compreenda a sua função e se aproprie dela. Rego (2006, p. 7) esclarece o que se objetiva nas classes de alfabetização:

Portanto, temos defendido uma proposta pedagógica que dê suporte ao pleno desenvolvimento desses dois aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita desde o início da escolaridade, distribuindo o tempo pedagógico de forma equilibrada e individualizada entre atividades que estimulem esses dois componentes: a língua através de seus usos sociais e o sistema de escrita através de atividades que estimulem a consciência fonológica e evidencie de forma mais



direta para a criança as relações existentes entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica.

Na concepção atual de alfabetização é defendido que a apropriação do SEA precisa estar vinculada às práticas reais de leitura e produção de texto, a fim de que o sujeito possa vivenciar uma aprendizagem significativa não só da notação alfabética, mas também da linguagem que usa ao ler e escrever.

## **5 E, AFINAL, QUAL É A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO QUE ENCONTRAMOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?**

A concepção de alfabetização subjacente no discurso da BNCC, na parte onde está preconizado o aporte teórico do documento, parece se aproximar dos estudos atuais da área de alfabetização, por mencionar certos princípios da apropriação do SEA, a consciência fonológica e o letramento. Ao longo do documento encontramos muitos termos que remetem aos novos estudos na área, mas é preciso fazer uma análise cuidadosa do que está dito ao longo do texto.

Apesar de o discurso da BNCC convergir para os estudos atuais da área de alfabetização, percebemos diversos aspectos contraditórios a eles. Ao analisarmos minuciosamente o texto, os objetivos de ensino e os objetos de aprendizagem do documento, constatamos que essa aproximação com os novos estudos não se efetua, de fato. Constatamos que os quadros da BNCC preconizam um trabalho no ensino da Língua Portuguesa centrado mais nos aspectos linguísticos, afastando-se, em muitos trechos, do sentido da leitura e da escrita. Esse é um forte indício da falta de uma maior articulação entre alfabetização e letramento no documento.

Acreditamos que isso tenha acontecido pelo fato de que, na última versão, os especialistas da área não foram convidados a contribuir. Mais ainda, as contribuições dadas ao documento até, então, parecem ter sido parcialmente aproveitadas. Segundo Gasparin (2018, p. 29), a proposta da

base nacional é ineficaz, pois, apesar de apresentar muitos aspectos positivos, evidencia, em diversas prescrições, incoerências que, conseqüentemente, suscitam dúvidas. Isso é resultado da fragmentação observada entre teoria e prática, que deveriam dialogar, correlacionarem-se. Contudo, critica-se justamente que essa última versão do documento foi decidida “a portas fechadas”, silenciando a opinião dos profissionais que deveriam encabeçar o processo: os professores. Conseqüentemente, os conhecimentos teóricos subjacentes demonstram um retrocesso diante dos avanços da Linguística Aplicada no Brasil, uma vez que o enfoque ainda é voltado para a identificação de termos, sugerindo um ensino em moldes tradicionais.

Mortatti (2015) já havia observado algumas dessas contradições em relação ao processo de alfabetização na primeira versão da BNCC (2015), onde por um lado o documento revelava apropriações da teoria construtivista; por outro, revelava a tradição pedagógica. Verificamos que essas contradições continuam permeando o documento em sua versão final.

Inicialmente, a área de Língua Portuguesa se mostra ancorada na concepção de língua como espaço de interação, bem como na concepção de língua como sistema mutável e heterogêneo. Nada obstante, muitos dos objetos de conhecimento e muitas habilidades sinalizam, na verdade, uma concepção estruturalista da língua, visto que enfatizam o ensino de conteúdos gramaticais, a aprendizagem da nomenclatura e a norma padrão da língua. Morales (2018), por exemplo, pôde verificar que, por meio das habilidades de identificação e classificação propostas no quadro da BNCC, o texto aparece apenas como um pretexto e essa é uma das contradições do documento.

Também vimos que a concepção de alfabetização subjacente na Base Nacional Comum Curricular é a concepção da língua como código. Isso representa um sério retrocesso em relação a tantos avanços nas pesquisas relacionadas à aprendizagem da língua escrita, tais como a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1979) já mencionada anteriormente. Para verificarmos esse retrocesso, destacamos o trecho abaixo:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. 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, 2017, p. 89-90, *grifo nosso*).

Nas entrelinhas da palavra “mecânica” está explícita uma concepção de língua que envolve memorização e treinamento. Além disso, o trecho citado demonstra que na perspectiva do documento, alguém alfabetizado, é alguém que sabe codificar e decodificar<sup>5</sup>. Entendemos, portanto, que há uma perspectiva tradicional implícita no texto da BNCC. Esse é um dos trechos que marca a tradição pedagógica subjacente no documento.

Acreditamos que a apropriação do SEA não é uma aprendizagem mecânica, mas é um processo de construção de um conjunto de propriedades que os estudantes têm que refletir no processo de alfabetização. Nos parece que o documento defende uma concepção de que basta o aluno saber a relação letra-som para se alfabetizar, mas o processo de alfabetização vai muito além disso, como também acredita autores como Ferreiro e Teberosky (1979) e Morais (2012). Objetivamos que as aulas de Língua Portuguesa proporcionem um aprendizado da língua que tornem o sujeito alfabetizado e letrado, e não apenas que ele aprenda a decodificar e codificar. Essa é uma perspectiva amplamente defendida atualmente por vários autores (SOARES, 2003; 2004; GALVÃO; LEAL, 2005; BRASIL, 2012).

O documento assume diversas colocações que sinalizam uma perspectiva tradicional quando, por exemplo, faz uso de termos como: cópia, reprodução, decodificação, codificação, mecânica da escrita/leitura, além de outras expressões. Apesar de o documento defender “no discurso” a perspectiva enunciativo-discursiva, nas questões de ordem prática, constatamos diversas contradições que sinalizam qual é realmente a concepção de alfabetização defendida no documento.

Na perspectiva defendida pela Teoria da Psicogênese da língua escrita, na qual também acreditamos, o estudante tem um papel ativo na construção de seu conhecimento. Na sala de aula, o aprendiz tem contato com os objetos de conhecimento através da mediação do professor. Ancorados nessa premissa, percebemos que o trabalho pedagógico defendido pela concepção atual de alfabetização visa tornar o sujeito intelectualmente ativo e, portanto, não há espaço para cópia, reprodução e treino, mas sim, para o estímulo à reflexão e autonomia do estudante.

A concepção da língua como código e as habilidades referentes a cópia/reprodução expressas na BNCC parece ser indício de uma possível preconização dos métodos tradicionais. Morais (2005) comenta que independente dos métodos de alfabetização serem os sintéticos ou analíticos, eles sempre adotaram a concepção de escrita alfabética como código. Sempre viram a tarefa do estudante como restrita a memorizar informações elaboradas pelo professor. Cabia, então, ao aluno copiar para então memorizar. Nos parece que essa visão parece presente ao longo da BNCC na parte em que trata do processo de alfabetização.

Concebemos que a expressão “mecânica da escrita/leitura” expressa na BNCC soa como algo transmissivo, algo pronto. Parece ignorar o papel ativo das nossas crianças na construção de conhecimentos sobre as crianças. Elas pensam sim! Elaboram hipóteses sobre como escrever (o que são esses símbolos que chamamos de letras, quais escolher numa escrita, etc). É o que salienta Morais (2005,

<sup>5</sup> A BNCC define as habilidades de alfabetização como sendo capacidades de (de)codificação, ver Brasil (2017, p. 93).

p. 37-38):

o sujeito tem que reelaborar, em sua mente, uma série de decisões que a humanidade tomou, ao criar esse tipo de notação. Tais decisões envolvem conhecimentos que nós, adultos já “superalfabetizados”, dominamos de forma não-consciente, o que nos leva a julgar que são noções ou informações “já dadas”, das quais qualquer principiante já disporia, bastando memorizar os nomes e os traçados das letras junto aos sons a que elas se referem. Isto é, concebemos, erroneamente, que a tarefa do aprendiz consistiria em “dominar um código” e subestimamos a fascinante empreitada cognitiva que ele terá que assumir.

Defendemos que a concepção atual de alfabetização importa no reconhecimento de que a escrita alfabética é, sim, um objeto de conhecimento, um sistema notacional. Desse modo, buscamos abandonar o emprego das palavras “código”, “codificar” e “decodificar”. É necessário auxiliar os nossos alunos, dia após dia, a refletir conscientemente sobre as palavras, para que venham a compreender o SEA e suas convenções (MORAIS, 2005).

Esses dois processos são simultâneos e devem ser articulados para que o trabalho pedagógico seja amplamente desenvolvido no processo de alfabetização e de suas dimensões.

Outros autores se dedicaram a estudar o que está sendo proposto pela BNCC em relação ao processo de alfabetização e também constataram incongruências com as perspectivas atuais.

Zen (2018) foi um destes autores. A estudiosa chegou a comentar que a proposta da BNCC gera perplexidade, pois a concepção de alfabetização presente se reduz à transcodificação linguística. Para ela, a BNCC “assume uma perspectiva que privilegia às propriedades fonológicas, em detrimento dos aspectos morfológicos, semânticos e culturais da língua escrita” (p. 213). A autora argumenta que “reduzir o processo de alfabetização ao domínio de uma técnica de transcodificação linguística é uma decisão política que menospreza a capacidade intelectual dos sujeitos e que impossibilita que se aprenda na e pela diversidade” (p. 220).

Nos termos de Zen (2018), na BNCC a escrita é concebida como uma técnica meramente instrumental, que torna visível o audível. Nessa perspectiva, segundo a autora, a alfabetização corresponde, portanto, apenas ao que Soares (2018) denomina de domínio da faceta linguística, ou seja, a faceta responsável pela dimensão da apropriação do sistema de escrita.

Atualmente consideramos que alfabetizar significa, ao mesmo tempo, ensinar os princípios desse sistema de escrita e a fazer uso dessa escrita em diversos contextos que envolvem o ler e o escrever. Sobre isso, Soares (2018), destaca que o professor alfabetizador(a) precisa ter como objetivo de ensino as diversas facetas desse processo de alfabetização:

não só a faceta linguística [...], mas também, e ao mesmo tempo, a faceta interativa, que envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação, produção de textos, de ampliação do vocabulário, de enriquecimento de estruturas linguísticas, de conhecimentos sobre convenções a que materiais impressos obedecem..., e também a faceta sociocultural, que envolve o conhecimento de fatores que condicionam usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes eventos de letramento (SOARES, 2018, p. 351).

O caminho para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as diversas facetas supracitadas, articulando o processo de alfabetização, que é favorecido por ensino direto, explícito e ordenado, com o processo de letramento (SOARES, 2004).

A BNCC parece se apoiar bem mais numa visão de alfabetização preocupada, sobretudo com o ato de decodificar e codificar a língua e menos preocupada com o aprendizado dos usos dessa língua. Sendo

essa a visão, não é de se admirar que o documento tenha reduzido o ciclo de alfabetização para apenas dois anos. Afinal, para aprender a ler e escrever palavras isoladas dois anos devem ser suficientes.

Nós entendemos que seria melhor se o ciclo de alfabetização continuasse durando três anos, tendo por base uma concepção de alfabetização que ultrapassa o estudante somente chegar ao nível alfabético. Entendemos que a alfabetização inclui as práticas de leitura e escrita. Por essa razão, dois anos não são suficientes para contemplar as diferentes dimensões no processo de alfabetização. Defendemos a ideia de um processo de alfabetização com um conceito mais amplo. Entendemos a alfabetização de uma forma não restrita.

Por que a BNCC desvaloriza os estudos sobre a psicogênese e sobre o letramento? Sabemos que estes estudos potencializam os estudantes para atuarem na sociedade como sujeitos críticos e reflexivos. Nos preocupa perceber que tais estudos foram deixados de lado no documento. É preocupante perceber que estudos que contribuíram para a concepção atual de alfabetização no Brasil, amplamente discutidos nas últimas décadas, foram mencionados apenas superficialmente no documento ou mesmo não apareceram. Do modo como os conteúdos foram selecionados na BNCC, percebe-se uma lógica mercantilizadora e marcas das iniciativas de instituições privadas que estiveram envolvidas na elaboração do documento. A quem interessa esse recorte de conteúdos? Que sujeitos se pretende formar quando pouco se destaca a importância do ensino da compreensão leitora e produção escrita desde os primeiros anos do Ensino Fundamental?

Fica evidente como a BNCC está a serviço de uma proposta de educação excludente, na qual alguns terão acesso a uma educação ampla, de qualidade, e outros ficarão com suas aprendizagens restritas. Os dados obtidos com a nossa pesquisa, nos faz perceber o quanto o currículo pode, na contramão do que se espera, renegar a função social e política da escola, como bem salienta Ferraço (2008). E, então, nesse sentido, ao invés de buscar proporcionar diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos, o currículo pode contribuir para negar o direito de aprendizagem a todos.

Acreditamos que é preciso resistir a esses retrocessos presentes na BNCC. É fundamental que os professores alfabetizadores visem o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando e não apenas de uma mera decodificação e codificação da língua que não tem um real sentido para os estudantes. Percebemos que questões antigas estão ressurgindo e é preciso que os professores tenham objetivos claros para o ensino, para que possam traçar metas, visando a apropriação do SEA dos estudantes e o aprendizado do uso e função social da língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de alfabetização presente na BNCC é uma concepção de língua como código, sobretudo quando analisamos os objetos de conhecimento e habilidades preconizados nela que priorizam um estudo mais técnico da língua. Os estudos que se referem à concepção atual de alfabetização (estudos sobre psicogênese, consciência fonológica e letramento) vêm emergindo desde a década de 80, e nos preocupa perceber que tais estudos foram praticamente desconsiderados pelo documento. Tais estudos nos mostraram que a perspectiva atual é a de alfabetizar letrando, na qual as reflexões sobre os aspectos linguísticos da língua devem acontecer de forma concomitante às vivências de práticas de leitura e escrita, de forma contextualizada. Além disso, nesses estudos, a escrita alfabética não é entendida como um código (como parece transparecer a BNCC) que se aprende através de treino e de memorização, mas é compreendida como um sistema notacional cujo aprendizado é desenvolvido pela apropriação processual das propriedades do SEA e por atividades que proporcionam reflexão. A concepção assumida pela BNCC representa um sério retrocesso em relação aos novos estudos na área.

O que fazer para superar as contradições e as lacunas representadas no documento? Ao pensarmos no processo de alfabetização, pensamos no quanto esse conhecimento ainda é distribuído de modo desigual. Se queremos ver os nossos estudantes alfabetizados será necessário que os professores recorram a outras fontes de consulta e busquem orientação para melhor articulação do que está preconizado na BNCC. Será preciso elaborar estratégias conjuntas e construir currículos que contemplem o que está proposto na BNCC, por ela ter um caráter obrigatório, mas que aprofundem mais o como trabalhar na perspectiva do alfabetizar letrando.

Acreditamos no currículo que vai além do que é prescrito. Defendemos o currículo vivido no interior das salas de aulas; imbricados de saberes, cultura, vivências e que potencializam os educandos para serem sujeitos transformadores de suas vidas e da sociedade em que atuam. Nessa perspectiva, será preciso resistir aos retrocessos representados pela BNCC. Essa resistência será possível por meio da valorização das práticas curriculares vivenciadas nas escolas de todo o Brasil.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no ciclo de alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BURGOS, M. B. Base Nacional Comum: O currículo no centro do debate público. **BOLETIM CEDES**, ago./dez., 2015.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNCC e educação infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita. O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47-68.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERRAÇO, C. E (org). Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, v. 1, p. 15-42.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. LICHTENSTEIN, D. M.; MARCO, L.; CORSO, M. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-28.

GASPARIN, C. V. A Língua Portuguesa na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular. In: RIBEIRO, K. R.; NASCIMENTO, S. S. (orgs.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate**. Rio Grande: Editora da furg, 2018, p. 21-31.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. A.; ALMEIDA, F. B. S.; VIEIRA, E. S. Reflexões sobre o ensino do sistema de escrita alfabética em documentos curriculares: implicações para a formação de professores. **Olh@res**, v. 1, p. 69-99, 2013.

MACEDO, E.; FRANGUELLA, R. C. P. Políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 13-17, abr./jun. 2016.

MORAIS, A. G. de. **Reflexão Metalinguística de Psicogênese da Escrita: Como interagem na Alfabetização?** Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, CE-UFPE, Recife, 1989.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica

dos alfabetizandos. In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71-86.

MORALES, L. S. Base Nacional Comum Curricular: a inviável uniformização do ensinar e do aprender num país marcado pela pluralidade de escolas, professores e alunos. In: RIBEIRO, K. R.; NASCIMENTO, S. S. (orgs.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate**. Rio Grande: Editora da Furg, 2018, p. 80-89.

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

REDYSON, D.; SANTOS, M. Base nacional comum curricular: desafios e implicações para o ensino religioso. **Espaço do currículo**, v.8, n.3, p. 293-305, set./dez. 2015.

REGO, L. L. B. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**. Conferência apresentada no Seminário Alfabetização e letramento em debate. Ministério da Educação, Brasília, 2006.

SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, L. L.; PEREIRA, J. M. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set. - dez., 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Nacional da ANPED, 2003, Caxambu. **Anais da 26ª Reunião Nacional da ANPED**, Caxambu: 2003, p. 1 – 18.

SOARES, M. **Letramento: tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, J. L. U. Currículos e Projetos de Formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 323-334, set./dez. 2015.

TARGINO, G. M. N. Base Nacional Comum Curricular: entre disputas de narrativas. In: III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, 2018, Campo Grande. **Anais da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande: 2018, p. 1 – 11. Disponível em: <http://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4899/4925>. Acesso em: 18 fev. 2020.

ZEN, G. C. Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**, Salvador, v. 6, p. 212-222, 2018.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).