

Capítulo 9

A ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR*Fabiana Giovani**Ana Cláudia de Souza*DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh09>

Tivemos no Brasil, no ano de 2017, a homologação de um novo documento orientador para a educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular, mais conhecida como BNCC. De caráter normativo, define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados pelo Plano Nacional de Educação (PNE).¹

Uma análise incipiente do documento mostra que ele dialoga, de certa forma, com a história da constituição da língua portuguesa como componente curricular (SOARES, 2002) e com outras diretrizes que começaram a ser construídas anteriormente como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), especialmente pelo fato de considerar o texto como unidade de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Porém, se por um lado defende a inserção das crianças em fase de alfabetização na cultura letrada, por outro lado apresenta uma série de proposições ao trabalho com as séries iniciais que não só sobrecarregaria as crianças, podendo comprometer o seu processo de aprendizagem, mas também poderia criar dificuldades de interpretação por parte do seu público-alvo principal: o professor, que não encontra no documento fundamentos claros acerca do que ele normatiza. Ademais, a amplitude do que propõe a BNCC para a alfabetização acaba por negligenciar o que seria próprio e específico do objeto de conhecimento envolvido neste processo de aprendizagem. Assim, estabelecemos como objetivo deste texto analisar e refletir sobre como a BNCC apresenta questões envol-

1 Destacamos a consciência e o entendimento de que a BNCC, enquanto enunciado, foi produzida em determinado momento sócio-histórico e ideológico visando atender a um projeto político pedagógico de governo (COSTA-HUBES; KRAEMER, 2019).

vendo a alfabetização e o letramento, a partir de uma investigação de indícios deixados na escrita do próprio documento.

Pensamos que o exercício que aqui propomos é indispensável justamente porque o documento propositivo não traz orientações de caráter prático ao professor, de como ele pode desenvolver uma prática efetiva, devidamente situada e fundamentada. Carece, inclusive, de exemplos ou propostas de atividades prototípicas, ainda que estabeleça conhecimentos e habilidades esperadas para cada fase de desenvolvimento, aspectos que se apresentam bastante confusos e dispersos ao longo das seções dedicadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental. A BNCC põe à margem o professor alfabetizador que, muitas vezes, alheio a sua vontade, não tem condição para compreender a proposta em termos teóricos e metodológicos. A BNCC parece pressupor um leitor que seja muito mais pesquisador da área de alfabetização e que, por isso, teria condições de inferir seus pressupostos e identificar suas omissões e possíveis equívocos, do que um professor-alfabetizador, que busca neste documento aquilo que ele deveria ser: um norte, uma diretriz, para o ensino com vistas à promoção da aprendizagem das crianças.

Para o exercício de análise ao qual nos propomos, apoiamo-nos metodologicamente no paradigma indiciário de Ginzburg (GINZBURG, 1989), um modelo voltado para análises qualitativas, cujas raízes se encontram na história de algumas práticas humanas, como as de caça e de adivinhação. Como demonstrado em Giovani (2018), os dados são dispostos pelo observador, através de uma sequência narrativa, o que permite que ocorra a decifração de pistas. Usando a analogia da caça, o caçador teria sido o primeiro a narrar uma história, porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série de eventos. Especificamente, neste estudo, as pistas estão sendo buscadas na leitura da BNCC.

Estamos de acordo com Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1987) ao afirmarem que adotar o paradigma indiciário pode ser muito produtivo em investigações concernentes à linguagem. Com toda a sua potência de análise, esta metodologia busca compreender realidades não percebidas diretamente por meio de um rigor flexível. Mostra-se, portanto, como uma opção transgrediente (GIOVANI, 2018), que desvela a riqueza de detalhes baseando-se em sinais, pistas e/ou indícios que permite a construção de um cenário interpretativo.

A alfabetização na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular reafirma a ideia de que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, com objetivo de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem tanto do sistema alfabético de escrita de modo articulado ao desenvolvimento da leitura e da escrita e quanto da sua relação com práticas diversificadas de letramento. O documento enfatiza ainda que a leitura e a escrita devem oferecer aos estudantes algo novo e surpreendente, uma vez que, em tese, amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada e por garantir a participação com maior autonomia e protagonismo na vida social. Segundo o documento,

[a]o longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2018, p. 59).

Nesse sentido, no que se refere à linguagem, a centralidade no ensino e aprendizagem continua sendo o texto² por meio dos gêneros textuais que, segundo Antunes (2003), já está legitimado nos documentos e políticas oficiais que orientam o fazer docente nas escolas brasileiras como, por exemplo, o documento parametrizador anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Isso significa considerar que o ensino de língua portuguesa deve ser contextualizado e articulado ao uso social da língua, como evidenciam estudos desde a década de 80 (GERALDI, 2004, 2010). O documento

2 A respeito do texto como carro chefe na alfabetização, ver Giovani (2019).

afirma que os anos iniciais do Ensino Fundamental constituem o período no qual se aprofundam as experiências com a língua oral e escrita, já iniciadas na família e na educação infantil. Ocorre que o documento não considera a gritante desigualdade social brasileira. As crianças, quando alcançam o Ensino Fundamental, são falantes da língua portuguesa, mas não são todas que têm experiências prévias com a modalidade escrita da língua. Adotar a perspectiva de aprofundamento acaba por incitar a ampliação da desigualdade, colocando de um lado aqueles que são acolhidos pela proposta e de outro os que não parecem ter sido efetivamente considerados. Tal como enuncia Morais (2014),

[o] o sistema educacional no Brasil continua paralisado por interesses egoístas, por enormes desigualdades sociais e raciais, por políticas débeis, por burocracias de escravidão reprodutoras de certo genoma cultural português e por desvarios de pseudointelectuais anticientíficos, prontos a sacrificar a verdade à ideologia. (p. 51).

A versão homologada da BNCC, única considerada nesta análise que propomos, não parece avançar na direção de política educacional efetiva, eficiente, consistente, inclusiva e que permita o alcance dos objetivos há muito expressos para a alfabetização, mas nunca alcançados, o que viola os princípios da democracia.

No que diz respeito à especificidade da alfabetização, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), é neste processo que os estudantes necessitam conhecer o alfabeto e a mecânica da leitura/escrita para conseguirem

“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. (p. 89-90).

Esta afirmação, além de conter em si vários equívocos, não é tão simples quanto parece, mesmo que minimizemos os problemas conceituais e as inadequadas e exageradas simplificações. Primeiro, não se codificam ou decodificam sons. Sons não são unidades linguísticas autônomas, e a representação que o sistema linguístico escrito faz do oral não toma por base unidades sem significado, muito menos considera a realidade linguística, ou seja, a língua em uso. Trata-se de uma relação entre sistemas, que são de natureza abstrata. Quando se induz o professor a pensar na materialidade sonora (que é expressa pela palavra “som” na BNCC), induz-se, também, o professor ao erro nas proposições pedagógicas. A unidade básica dos sistemas de escrita é a palavra, e palavra é unidade de significação. Dentro desta unidade, o elemento considerado na representação é o fonema, que se converte em grafema, não em letras. Portanto, não é a relação som/letra que está em cena, embora seja ela a materialidade que alcança os nossos sentidos (SCLIAR-CABRAL, 2003; 2013; SOUZA, 2012). Daí, a importância de consistente e continuada formação dos professores. Sem conhecimento teórico e metodológico (o conhecimento metodológico é também teórico), não é de se esperar que o professor compreenda ou compense a falha de orientação expressa na BNCC. Os sons importam, sim, mas não é por eles mesmos. Eles importam, porque dizem respeito à dinamicidade da língua, às inúmeras possibilidades de realizações linguísticas, porque são traços (não os únicos, claro) que caracterizam dialetos e idioletos, e isso tem de ser mapeado e levado em conta pelo alfabetizador nas turmas de alfabetização, porque tem implicações nas hipóteses que as crianças vão elaborar sobre a escrita e nas possíveis dificuldades ou facilidades que vão enfrentar.

Ainda sobre a mesma citação, o construto consciência fonológica não diz respeito somente à consciência dos fonemas e sua organização em conjuntos maiores (SEIMETZ-RODRIGUES, 2017). Falha também o documento neste aspecto, ao tratar um termo técnico, de área de especialidade, marcado discursivamente, como se fosse um termo de uso corrente e de linguagem cotidiana, cujo conceito fosse amplamente conhecido pelos professores. No que diz respeito à menção à sílaba, o documento parece tratá-la como unidade constitutiva dos dois sistemas linguísticos: o primário e o secundário. Entretanto, a sílaba é unidade somente do sistema linguístico oral (seja ela fonológica ou fonética). As escritas alfabéticas não representam a sílaba. Se nós conseguimos enxergá-la nas palavras (é preciso ter atenção: as sílabas são

unidades da cadeia da fala e podem não coincidir com as fronteiras de palavras, o que é uma das complexidades da alfabetização) é porque ela é parte da modalidade primária da língua.

Ainda, em uma mesma citação de poucas linhas, a BNCC menciona o conhecimento dos diferentes tipos de letras, sem sequer esclarecer o que são grafemas, o que são letras e qual a relação ou importância dessas unidades, que são diferentes, para a alfabetização. Também não esclarece por que o conhecimento do alfabeto é importante à alfabetização. A que se acrescer a isso ainda que conhecimento do alfabeto é diferente de conhecimento do sistema alfabético.

O excerto termina mencionando os processos que são os mais característicos da alfabetização (ser os mais característicos não significa ser os únicos), que são a decodificação e a codificação. Não esclarece a BNCC que se trata de processos distintos, assim como não esclarece que o principal objetivo da alfabetização é a leitura (CAGLIARI, 1998) e que a decodificação está para a leitura, enquanto a codificação está para a escrita (SCLIAR-CABRAL 2003a; SCLIAR-CABRAL, 2003b; SOUZA, 2012). É sabido que, quando o documento emprega a expressão “mecânica da leitura e da escrita” é a esses dois processos que ele se refere. Entretanto, há se tomar cuidado com o emprego do termo “mecânica”, porque ele pode carregar (e carrega normalmente!) a ideia de processos impensados. Decodificação e codificação são processos significativos (ainda que operem sobre elementos não dotados de significado), porque ocorrem invariavelmente dentro da unidade palavra. Tanto a decodificação quanto a codificação precisam ser automatizados, para que se alcancem processos superiores de leitura e escrita, aos quais não nos deteremos neste texto. Só se automatiza aquilo que se conhece, aquilo que se aprendeu (SOUZA, 2012). Não há, portanto, que se falar em processos mecânicos ou impensados que possam, porventura, ser decorados.

Ainda sobre a mesma citação, no que diz respeito à formação de professores, Cagliari (1999) afirma que, como linguista, muito discutiu com professores a respeito de problemas técnicos do ensino da escrita e da leitura. Segundo o autor, a teoria sugere uma prática, mas não especifica o que se deve fazer a cada instante. Assim, toda aplicação de conceitos teóricos, que muitos

professores realizam, perturbam-nos profundamente, uma vez que foram tirados de manuais e livros didáticos.³

Na esteira dessa reflexão, o documento argumenta que alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo estudante da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este longo processo de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre os sons (que o documento deveria chamar fonemas por adequação terminológica) do português do Brasil e as letras (que o documento deveria chamar grafemas por adequação terminológica) do português brasileiro escrito. Além dos notáveis equívocos em relação a como se constitui um sistema de escrita alfabético, a BNCC sequer leva em conta que não é objeto da alfabetização debruçar-se sobre o conhecimento ortográfico. Ortografia é tema cuja aprendizagem ultrapassa os tempos e espaços da alfabetização (ver pesquisas do grupo GEALE-UFPel, algumas delas publicadas na seguinte obra: MIRANDA; CUNHA; DONICHT, 2017).

É interessante notar que o documento chama a atenção para a questão de como é, muitas vezes, erroneamente tratada a estrutura da sílaba do português do Brasil na alfabetização, tema de que falamos quando da análise de um excerto da BNCC e que retomamos aqui, observando outros aspectos. Normalmente, depois de apresentadas as vogais, as famílias silábicas são apresentadas sempre com sílabas simples, canônicas, consoante-vogal (CV). Esse processo de apresentação dura cerca de um ano letivo, e as sílabas não CV (V; CCV; CVC; CCVC; CCVCC) somente são apresentadas ao final do ano. Salientamos que, para compreender esse postulado e então poder questioná-lo, é preciso entender que a sílaba é unidade da modalidade linguística primária, e isso requer conhecimento e domínio do professor acerca da teoria linguística sobre a língua portuguesa. A experiência nos evidencia que nem sempre se pode contar com tal conhecimento e que os cursos de formação inicial e continuada não têm sido suficientes para tais esclarecimentos.

A BNCC propõe – não só para a alfabetização, mas também para as demais séries da educação básica – o trabalho a partir de quatro eixos con-

3 Na atualidade, acrescentamos que o professor, muitas vezes, encontra-se perdido tentando seguir os documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua como este que contemplamos no texto: a BNCC.

templados nas diferentes práticas de linguagem. São eles: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.⁴ Na exposição, o documento norteador explica os eixos e considera que eles dialogam entre si, como se pode observar no excerto a seguir:

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).

Segundo o documento, o processo de alfabetização e ortografização tem impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. A sugestão é a de que a leitura dos gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, seja mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos subsequentes. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana em que circulam gêneros mais familiares aos estudantes como, por exemplo, as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc e perdem espaço textos da esfera literária, por exemplo. Seguindo a mesma linha, propõe o documento que os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano. Novamente, um olhar cauteloso ao que propõe a BNCC permite identificar tanto a descontextualização

4 A área da semiótica é uma novidade no documento e refere-se ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais: como os memes, os *gifs*, as produções de *youtubers* etc.

da proposta no que diz respeito à infância quanto a sua falta de zelo (e talvez de fundamentos) no que diz respeito a complexidades da linguagem e do texto.

Sobre a concepção de texto, a BNCC argumenta que se uma face do aprendizado da língua portuguesa decorre da atuação efetiva do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão e análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – além de envolver uma análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses.

Grade: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades

Corroborando para a compreensão, a BNCC expõe o direcionamento para o ensino de língua portuguesa organizado em grades subdivididas nos elementos práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.⁵ Vamos olhar especificamente a grade com o trabalho previsto para os 1º e 2º anos, período em cujo núcleo está a alfabetização.

As práticas de linguagem

Sobre o primeiro elemento – práticas de linguagem – o documento argumenta que a componente língua portuguesa dialoga com as orientações curriculares produzidas nas últimas décadas, buscando atualizá-las em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tec-

5 Sobre a grade “habilidades”, apresentamos uma análise breve e ainda inicial, tendo por objetivo desenvolvê-la em trabalhos futuros.

nologias digitais da informação e comunicação (TDIC).⁶ Nas palavras apresentadas no documento:

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. (BRASIL, 2019, p. 67).

A fim de uma maior didatização, elaboramos um quadro no qual expomos as práticas de linguagem propostas para o trabalho com a fase de alfabetização, envolvendo os dois primeiros anos do Ensino Fundamental:

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO
<p>CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas; listas; bilhetes; recados; avisos; convites; cartas; cardápios; diários; receitas; regras de jogos e brincadeiras.</p>
<p>CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação; regras e regulamentos.</p>

6 Segundo a BNCC, as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: **enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.**

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: **lendas; mitos; fábulas; contos; crônicas; canção; poemas; poemas visuais; cordéis; quadrinhos; tirinhas; charge/cartum, dentre outros.**

Fonte: própria, com base na BNCC (grifos nossos).

Um rápido olhar no quadro nos permite identificar mais de quarenta e cinco gêneros discursivos/textuais diferentes sendo propostos para se trabalhar nos dois primeiros anos da fase de alfabetização. Ainda que analisemos positivamente o fato de o texto ser o ponto central para a definição dos conteúdos, habilidades e objetivos e a tentativa de contribuir com a ampliação dos letramentos das crianças, não podemos deixar de questionar onde e como entraria o trabalho com o sistema de escrita a partir dos gêneros propostos e qual seria a qualidade de um trabalho desenvolvido com tamanha quantidade de indicações. Ao mesmo tempo, questionamos como poderia/deveria ser desenvolvido o trabalho com esta quantidade de gêneros apontados nos dois primeiros anos relativos ao período de alfabetização.⁷

Retomando o excerto que acabamos de citar, afirma o documento estar fundamentado em concepções e conceitos já disseminados e conhecidos no ambiente escolar. Talvez por pressupor tal conhecimento, a BNCC não explore claramente os conceitos, assim que como não os relacione ao processo

⁷ Compreendemos que um trabalho com gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana pressupõe o olhar para as suas características relativamente estáveis, a saber: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo (BAKHTIN, 2003).

particular de alfabetização das crianças, o que leva a uma abordagem fragmentada e não significativa dos objetos de ensino e aprendizagem.

Na esteira desta reflexão, outro questionamento se faz necessário: como criar oportunidades para que as crianças possam se expressar, utilizando-se de todas as práticas de linguagem propostas pelo documento, em situações reais, de modo a fazer parte da vida em sociedade, em nossa cultura letrada, com o devido cuidado para nos libertarmos desse vício de querer escolarizar a vida? E mais: teria o professor conhecimento e circulação em todos os gêneros referenciados a ponto de tomá-los como objeto de sua prática docente?

Outro indício que pode ser retirado do olhar ao quadro é o destaque que a BNCC dá ao letramento digital, uma vez que as novas práticas de linguagem contemporâneas contempladas no repertório apresentado abrem um leque de novas possibilidades de acesso e produção. No entanto, outro questionamento se faz necessário: como é o acesso a equipamentos adequados e à internet de nossas crianças para que elas sejam, ao mesmo tempo, consumidoras e produtoras de conteúdo? Teriam todas elas acesso suficiente que garanta a sua inclusão?

Os objetos de conhecimento

Em relação ao elemento ‘objetos de conhecimento’, são elencados vários dentro de cada um dos eixos abordados pelo documento, a saber: leitura/escuta, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica. Sobre ele, a única explicação que encontramos foi em nota de rodapé, segundo a qual “[e]ssas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2018, p. 28). No interior das práticas de linguagem propostas para os 1º e 2º anos, elencamos alguns exemplos de objetos de conhecimento para cada um dos dois eixos de trabalho:

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	- Protocolos de leitura - Decodificação/Fluência de leitura - Formação de leitor

Escrita (compartilhada e autônoma)	<ul style="list-style-type: none"> - Correspondência fonema-grafema - Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita - Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão
Oralidade	<i>Não há habilidades propostas no documento</i>
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do alfabeto do português do Brasil - Pontuação - Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação

CAMPO DA VIDA COTIDIANA

Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	- Compreensão em leitura
Escrita (compartilhada e autônoma)	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita autônoma e compartilhada - Escrita compartilhada
Oralidade	- Produção de texto oral
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	- Forma de composição do texto

CAMPO DA VIDA PÚBLICA

Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	- Compreensão em leitura
Escrita (compartilhada e autônoma)	- Escrita compartilhada
Oralidade	- Produção de texto oral
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	- Forma de composição do texto

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	- Compreensão em leitura - Imagens analíticas em textos - Pesquisa
Escrita (compartilhada e autônoma)	- Produção de textos - Escrita autônoma
Oralidade	- Planejamento de texto oral - Exposição oral
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	- Forma de composição dos textos/ Adequação do texto às normas de escrita

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	- Formação do leitor literário - Apreciação estética/Estilo
Escrita (compartilhada e autônoma)	- Escrita autônoma e compartilhada
Oralidade	<i>Não há habilidades propostas no documento</i>
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	- Formas de composição de narrativas - Formas de composição de textos poéticos - Formas de composição de textos poéticos visuais

Fonte: própria, com base na BNCC.

A interpretação que fazemos por meio de indícios encontrados na grade é a de que os objetos de conhecimento previstos à fase de alfabetização – nos dois primeiros anos – referem-se especificamente, em todos os campos previstos, ao domínio da língua portuguesa com ênfase na leitura e, principalmente, na escrita. Com relação à escrita, vemos uma certa preocupação com o domínio do sistema por meio do reconhecimento do alfabeto, produção de texto e escrita autônoma e compartilhada, sem que haja qualquer esclareci-

mento sobre a relação entre conhecer o alfabeto e conhecer os princípios do sistema alfabético, assim como não estão previstas formas de operacionalização da escrita compartilhada. Quanto à leitura, nota-se que o documento faz referência à formação do leitor, na decodificação e na compreensão da leitura. Entretanto, tomando a formação do leitor como recorte, vê-se decodificação e fluência, que são processos inter-relacionados, mas distintos, tomados aparentemente como sinônimos, ainda que a literatura especializada seja consensual acerca do que cada um desses processos significa. Enquanto a decodificação é um processo que implica o estabelecimento de relação grafêmico-fonológica, a fluência diz respeito a acurácia e a velocidade de leitura. Isso significa que se obtém fluência quando o estabelecimento de relação grafêmico-fonológica, que é um processo, está automatizada. O documento aborda ainda o objeto de conhecimento compreensão em leitura, mas não esclarece a que nível de compreensão em leitura se refere, tampouco o que deseja significar com compreensão. Ainda no que diz respeito à leitura, o objeto de conhecimento construção do sistema alfabético/convenções da escrita é indicado apenas no eixo da escrita, dando a entender que é possível ler sem conhecer o sistema alfabético. O sistema alfabético, aliás, não se constrói no processo de alfabetização, como sugere a BNCC; ele já está construído. O que se faz na alfabetização é aprendê-lo, é conhecê-lo, desde os processos de leitura.

No que se refere aos objetos de conhecimento do eixo análise linguística/semiótica, o destaque é para as “formas de composição dos textos”, isto é, o enfoque é para a parte estrutural do gênero textual/discursivo que se repete em todas as esferas contempladas pelos campos expressos no documento.

Os objetos de conhecimento do eixo oralidade é o que nos causou maior surpresa e até mesmo estranhamento, já que estão ausentes em dois dos campos apresentados: no campo de atuação “artístico-literário” e em “todos os campos”. Não seria importante a exploração de gêneros de caráter oral como contos, causos e tantos outros no interior dos campos enunciados? Não seria a oralidade um dos caminhos a contribuir para uma alfabetização? O processo de alfabetização não requer uma reflexão sobre a relação entre fala e escrita? O que encontramos no eixo da oralidade foi pura e simplesmente planejamento, produção e exposição oral.

As habilidades

A BNCC expõe que as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser “asseguradas” aos estudantes nos diferentes contextos escolares. Para isso, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura iniciada por um verbo. Ainda segundo o documento,

as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BRASIL, 2018, p. 30).

Referente à alfabetização, indiciam-se no texto vinte seis habilidades previstas⁸ para o primeiro ano, vinte e nove para o segundo ano e dezenove habilidades comuns aos dois primeiros anos. Ainda sobre os indícios, o texto nos permite (re)conhecer que as habilidades elencadas para o período inicial da alfabetização tratam, de forma precária, da codificação e decodificação da língua portuguesa.

Considerações finais

Tivemos por objetivo, neste texto, refletir sobre como a BNCC apresenta questões envolvendo os dois primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental no que diz respeito à alfabetização. O caminho que utilizamos para o proposto foi buscar indícios na escrita do documento por meio do paradigma indiciário, uma metodologia de pesquisa que permite – através de um rigor flexível – a construção de um caminho interpretativo a partir dos indícios, pistas e sinais.

Os indícios que encontramos, respeitando a organização do documento, nos permitem confirmar a nossa hipótese inicial de que o trabalho

8

Ou seria melhor referir-se a elas como “prescritas”?

proposto na BNCC para a alfabetização sobrecarrega as crianças nos dois primeiros anos com a quantidade de práticas de linguagem selecionadas para o trabalho. A sobrecarga também se repete nos objetos de conhecimento previstos e nas habilidades esperadas.

Além disso, pensamos que a sobrecarga também se estende quando pensamos no público-alvo previsto para o documento: o professor. As orientações não só se mostram abrangentes, mas também muitas vezes são vagas, dispersas e inespecíficas, não deixando claro o fundamento teórico no qual se apoiam tampouco a orientação acerca de como implementar a proposta. Estaria o documento à espera de que o professor preencha essas lacunas de estabelecer a relação entre proposta teórica x prática? Espera o documento que o professor compreenda uma série de fundamentos teóricos que subjazem ao documento? O nosso questionamento se alarga para pensarmos: a formação do professor alfabetizador permite a constituição desse professor leitor ideal a ponto de realizar a transposição didática? Ainda não há condição de tais questionamentos serem respondidos e pensamos que as respostas a eles só o tempo, as crianças, a interlocução com os professores e a pesquisa nos darão.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1977.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. *Parâmetros curriculares Nacionais*. MEC. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 19 maio 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 19 maio 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. *Alfabetização & Linguística*. SP: editora Scipione, 1999.

COSTA- HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular*: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

GERALDI, João. Wanderley. *O texto na sala da aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2010.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIOVANI, Fabiana. *Coeduca – O enfoque prático da alfabetização como um processo discursivo*. São Carlos: Pnaic UFSCar, 2019.

_____. Transgrediência na pesquisa em ciências humanas: o paradigma indiciário. In: SERODIO, Liana e SOUZA, Nathan Bastos de. *Saberes transgredientes*. São Carlos: Pedro & João editores, 2018. p. 129-143.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; CUNHA, Ana Paula Nobre; DONICHT, Gabriele. *Estudos sobre aquisição da linguagem escrita*. Pelotas (RS): Ed. UFPel, 2017.

MORAIS, José. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. *Guia prático de alfabetização: baseado nos princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. *Sistema Scliar de alfabetização: fundamentos*. Florianópolis: Lili, 2013.

SEIMETZ-RODRIGUES, Cristiane. *Competência leitora no contexto da surdez: relações entre consciência fonológica, reconhecimento de palavras e compreensão em leitura*. Orientadora: Ana Cláudia de Souza. Florianópolis, SC. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2017.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUZA, Ana Cláudia de; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.