



## A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

Ana Kátia da Costa Silva

201

Solange Alves de Oliveira-Mendes

### RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as três edições da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015; 2016; 2017), a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) e a (des)articulação com políticas contemporâneas nessa área, em nosso país. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (GIL, 2008; MINAYO, 2001), cujas técnicas de investigação foram análise documental e entrevistas semiestruturadas, realizadas em 2021 com três professoras alfabetizadoras, atuantes nos três anos do Bloco Inicial de Alfabetização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Para o tratamento dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977; FRANCO, 2018). Os resultados apontaram para uma ruptura com a perspectiva de alfabetizar letrando, conjugada a uma redução do tempo para a consolidação da leitura e da escrita no ciclo. Por outro lado, apreendeu-se uma defesa ao método fônico de alfabetização.

### Palavras-Chave

Educação; Alfabetização; Letramento; Política Nacional de Alfabetização; Base Nacional Comum Curricular.

## LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR, Y LA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN

### RESUMEN

*El presente estudio tuvo como objetivo analizar las tres ediciones de la Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2015; 2016; 2017), la Política Nacional de Alfabetización (BRASIL, 2019) y la (des)articulación con las políticas contemporáneas en esa área, en nuestro país. Se trata de una investigación cualitativa (GIL, 2008; MINAYO, 2001), cuyas técnicas de investigación fueron el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas, realizada el año 2021 con tres alfabetizadoras activas en los tres años del bloque inicial de alfabetización de la Secretaría de Educación del Distrito Federal. Para el procesamiento de datos fue utilizado el análisis de contenido temático (BARDIN, 1977; FRANCO, 2018). Los resultados apuntan a una ruptura con la perspectiva de alfabetizar por letramiento, combinada con una reducción del tiempo para consolidación de la lectura y la escritura en el ciclo. Por otra parte, se aprehendió una defensa del método fónico de alfabetización.*

### Palabras clave

*Educación; Alfabetización; Letramento; Política Nacional de Alfabetización; Base Nacional Común Curricular.*



## THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE AND THE NATIONAL LITERACY POLICY

### ABSTRACT

*The present study aimed at analyzing the three editions of the National Common Curriculum Base (BRASIL, 2015; 2016; 2017), the National Literacy Policy (BRASIL, 2019) and the (dis)articulation with contemporary policies in this area within our country. This is a qualitative investigation (GIL, 2008; MINAYO, 2001), whose research techniques were based on documentary analysis and semi-structured interviews carried out in 2021 with three literacy teachers, active in the three years of the initial literacy block, in State Department of Education In Distrito Federal. For data processing, thematic content analysis was used (Bardin, 1977; Franco, 2018). The results point to a rupture with the perspective of literacy combined with a reduction in time for the reading and writing consolidation in the cycle. On the other hand, a defense of the phonic method of literacy was noticed.*

### Key Words

*Education; Literacy; National Literacy Policy; National Common Curriculum Base.*

## 1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, tendo, entre seus objetivos, segundo o MEC, contribuir para a consecução das metas cinco e nove do Plano Nacional de Educação (PNE). Tais metas preveem alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental e elevar a taxa de alfabetização da população, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional<sup>1</sup>.

Em agosto de 2019, o MEC lançou o Caderno da PNA, no qual o então Secretário de Alfabetização, Carlos Nadalim, destacou, logo de início, no texto de apresentação do material, que “[...] a PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas Políticas Públicas de Alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas [...]” (BRASIL, 2019, p. 7). O trecho parece anunciar

---

<sup>1</sup> Entre outros aspectos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado, também, “para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à ‘sobrevivência’ nas sociedades industriais”, conforme pontua Ribeiro (1997, p. 145).



essa ruptura com tudo que se fez anteriormente no campo da alfabetização no país, e ainda sugere que somente a partir desse contexto a alfabetização teria a ciência como fundamento. O tom da fala dos dirigentes à frente da atual política e o conteúdo do material parecem não deixar dúvidas acerca da declaração que abre a reportagem da edição de março de 2020 da Revista Nova Escola. Ao trazer o perfil do então Secretário de Alfabetização, ilustra como sua presença à frente da nova subpasta (Secretaria de Alfabetização) representava bem a mudança radical nas políticas destinadas à área: “suas ideias, porém, circulam na internet desde 2013, quando ele criou o blog Como Educar seu Filhos, e agradam aos entusiastas da Educação domiciliar, os combatentes dos pensamentos de Paulo Freire e os defensores do método fônico de alfabetização” (ANNUNCIATO; TRIGUEIROS, 2020, p. 01 grifo nosso). A reportagem apontava que tais ideias representavam, assim, uma ruptura histórica com todo o trabalho que o país vinha desenvolvendo no campo da alfabetização.

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

Além disso, o caderno da PNA, ao trazer os marcos históricos e normativos em uma linha do tempo, menciona apenas os dois últimos Programas e Políticas de Alfabetização Nacionais: o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (BRASIL, 2012), instituído em 2012, e o Programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018), criado em 2018. Esse último se diferencia do anterior, visto que não tem o foco na formação dos professores para atuação junto aos alfabetizandos, mas no apoio técnico realizado por meio da seleção de um assistente de alfabetização.

Essa ausência de Programas importantes na linha do tempo dessa retomada histórica nos referenciais da PNA pode indicar, dentre outros, um aspecto central que denota a descontinuidade do que vinha sendo implementado e referendado no campo das políticas de alfabetização, tema que discutimos a seguir.



## 2 A INVISIBILIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NACIONAL RECENTE

Considerando o que destacamos no texto introdutório, é possível retomar o aspecto de que, curiosamente, a linha do tempo desconsiderou Programas importantes na história das Políticas Públicas de Alfabetização. Eles fazem parte não só da memória docente, mas impactaram as práticas desse profissional e, conseqüentemente, os índices e resultados da alfabetização, embora o próprio MEC não tenha um estudo comparativo do impacto dos diferentes Programas ao longo do tempo. Em políticas mais recentes, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (BRASIL, 2001), produzido pelo MEC no ano 2000 e posto em prática no início de 2001, é importante destacar que chegou a formar mais de 75.000 professores alfabetizadores no seu último ano de vigência.

O Programa de Formação Continuada de Professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, Pró-letramento, foi realizado pelo MEC com a parceria de Universidades Públicas. Segundo o MEC, desde 2005, quando essa Política foi instituída (BRASIL, 2008), 254 mil professores vivenciaram essa formação; e em 2009, 169.754 docentes ingressaram nos cursos do Pró-letramento. Em 2010 foram oferecidas 114.857 vagas para docentes em cursos de formação continuada em matemática, alfabetização e linguagem, distribuídas em 1.547 municípios, em todas as unidades da federação. Esses números nos dão a dimensão do alcance dessa perspectiva de alfabetizar letrando na formação dos alfabetizadores em todo o Brasil.

Além desses, outros Programas fizeram parte da história da alfabetização brasileira, objetivando o avanço na apropriação da base alfabética de escrita, bem como na autonomia quanto à produção, leitura e compreensão textuais. Entretanto, realçamos que, aparentemente, eles também foram *apagados* dessa linha do tempo.

Como observamos anteriormente, o tom adotado ao longo de toda argumentação fundamentando as novas orientações para os Municípios, Estados e Secretarias de Educação do país parece invisibilizar esse percurso histórico, que conta com uma progressiva diminuição dos índices de analfabetismo outrora alarmantes, quando mesmo o acesso à escola era negado.

Morais (2012, p. 22), em seu livro *Sistema de Escrita Alfabética*, demonstra um panorama dos índices de analfabetismo infantil no Brasil. O autor traz um gráfico no qual é possível ver os seguintes percentuais para a faixa etária de oito a nove anos que, de certa



forma, ajuda a traçar um desenho dessa realidade, lembrando que até recentemente, a partir dos 7 anos de idade é que a criança ingressava na etapa de alfabetização (antiga 1ª série). Assim, o índice de analfabetismo em 1981, entre essas crianças de 8 a 9 anos, era de 41,5%; em 1990, de 31,5 %; 1999, de 15,9%; e já no início do século XXI, em 2007, caía para 11,5%. Com relação ao dado mais recente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2019 (IBGE, 2019), declarou que a taxa de analfabetismo no país era de 6,6%. Entretanto, esse dado refere-se ao quadro de pessoas analfabetas de 15 anos ou mais em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário.

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

Os atuais índices são parte principal da contextualização da Política Nacional de Alfabetização - PNA no documento analisado. Acertadamente, o texto enfatiza o fracasso na alfabetização por meio dos resultados obtidos na última Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (BRASIL, 2016). Contudo, essa avaliação de larga escala só foi realizada em duas edições, visto que nasceu no âmbito na implementação do PNAIC, e foi realizada em 2014 e 2016, para os estudantes do 3º ano do ensino fundamental, sendo descontinuada em 2018, quando haveria a terceira edição.

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

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

Outro dado trazido para a análise no documento são os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, visto que é um estudo comparativo, de cunho



internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

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

Os números são realmente preocupantes e demonstram uma realidade educacional que precisa ser urgentemente mudada. Acerca disso, não restam dúvidas. Entretanto, esses dados, como dissemos, foram tomados como justificativas no documento da PNA para a defesa enérgica de um único método, ainda que não de forma explícita. Segundo o documento analisado,

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

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

No entanto, há mais de uma década já tínhamos argumentos suficientes para questionar o que agora novamente está posto em termos de políticas de alfabetização. Do mesmo modo, alertamos que é preciso voltar o olhar para nossa história, nossos centros de pesquisa, nossas escolas e salas de aula, e para as práticas de sucesso de nossos professores alfabetizadores. Antes de voltar à discussão acerca da querela dos métodos (SOARES, 2020 a), é preciso reconhecer os saberes dos docentes e das crianças que estão aprendendo a ler e a



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

Na seção seguinte, trazemos nossas escolhas metodológicas para a realização deste estudo que apreendeu essas e outras nuances das Políticas Públicas de Alfabetização, as quais estão materializadas em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2017) e a Política Nacional de Alfabetização.

### 3 METODOLOGIA

Para o que este estudo se propôs, fez-se necessário escolher um tipo de pesquisa que correspondesse as suas singularidades temáticas e relativas ao campo da alfabetização e aos sujeitos, no sentido de que “os fatos sociais dificilmente podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras” (GIL, 2008, p.24). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa melhor contemplou tais especificidades, visto que a questão que essa pesquisa pretendeu responder não foi outra, senão da mesma natureza desses fatos que estão implicados dessa condição complexa. Minayo (2021, p. 21-22) assim a descreve:

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

Trata-se, antes de tudo, de caracterizar a natureza das informações, do tipo de produção de dados e do método de análise, entendendo que “a discussão sobre a pesquisa qualitativa tem conseguido desmistificar a sofisticação estatística como o único caminho para se conseguir resultados significativos e não apenas responder acerca da suposta dicotomia qualidade e quantidade, que antagoniza tais abordagens de forma maniqueísta” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 24).

Ao tratar dessas características inerentes à investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 25) afirmam que, quando os dados são produzidos por sujeitos, como no caso de documentos e registros oficiais, “os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos



de que fazem parte? Para o investigador qualitativo, divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”.

Assim, realizamos uma análise documental das três versões da BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2017), com o olhar focado nos campos da alfabetização e do letramento (Soares, 2020 b); naquele momento, atravessadas pela PNA que acabara de ser aprovada. Em alinhamento com esse instrumento, objetivamos conhecer um pouco das concepções de um grupo de professores a respeito do impacto desses documentos na prática pedagógica. Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas com três professoras alfabetizadoras, em 2021. As docentes da pesquisa tinham mais de dez anos de atuação na Secretaria de Educação do Distrito Federal e atuavam no Bloco Inicial de alfabetização, respectivamente no 1º ano (Professora B); 2º ano (Professor C) e 3º ano (Professora C).

O roteiro de entrevista foi organizado em cinco blocos temáticos (conceito/concepção de alfabetização; organização e condução do trabalho didático-pedagógico; percepção docente acerca dos documentos norteadores; organização escolar em ciclos; e formação continuada e políticas de formação de alfabetizadores). O objetivo foi abarcar diferentes dimensões das concepções teórico-metodológicas do trabalho pedagógico e levantar dados que permitissem conhecer as apropriações docentes a respeito dos documentos BNCC, no quesito alfabetização e letramento nos primeiros anos do ensino fundamental. Tal documento, ao longo do seu processo de construção, foi incorporando conceitos que se consolidaram na PNA anos depois.

As entrevistas ocorreram em três momentos, no mês de setembro de 2021. Cada professora escolheu a forma como concederia os dados. Como afirmamos, em razão da pandemia e do trabalho remoto, a entrevista online se fez uma alternativa mais viável, e foi escolhida por duas das docentes (Professoras B e C), enquanto a terceira preferiu participar de forma presencial (Professora A). As entrevistas duraram, em média, uma hora.

Por fim, para o tratamento dos dados, recorreremos à análise do conteúdo temática, a qual se constitui no conjunto de instrumentos metodológicos mais apropriados para esta pesquisa. A razão para isso é que, enquanto esforço de interpretação dos dados, buscamos o equilíbrio entre o polo da objetividade e da fecundidade da subjetividade latente no conjunto de dados oriundos dos documentos que analisamos e dos sujeitos que entrevistamos, respectivamente.



Para Bardin (1977), o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para a consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade, que não só a da mensagem. Por isso mesmo, para alcançar os objetivos aqui propostos, não bastou ficar na superfície dos documentos e seu texto, mas mergulharmos no latente, no não aparente, no potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem, como bem coloca a autora.

Ao empreendermos o tratamento das informações com base nessa opção metodológica, também nos fundamentamos em Franco (2018, p. 27), quando afirma que “toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo”.

A seguir, apresentamos parte dos resultados desse estudo, trazendo o entrecruzamento dos achados acerca da alfabetização nos documentos pesquisados em relação ao proposto na recente Política Nacional de Alfabetização, bem como nas três versões da BNCC (BRASIL 2015; 2016; 2017).

#### **4 A ALFABETIZAÇÃO NA BNCC: O INÍCIO DA DESARTICULAÇÃO HISTÓRICA**

Conforme sublinhamos, analisamos, neste estudo, as três versões da BNCC<sup>2</sup> como política curricular que precedeu a PNA, especificamente sobre o que o documento propõe nesse campo (alfabetização). Com exceção de sua primeira versão, que considera a apropriação do sistema de escrita alfabética um eixo a mais, as demais dividem esse campo em dois: o que trata dos conteúdos propostos para a alfabetização em si, ou seja, que dizem respeito à apropriação do sistema de escrita alfabética; e aqueles relacionados à discursividade, textualidade e normatividade ou ortografização, conhecimentos sobre a língua, conforme terminologia de cada um.

---

<sup>2</sup> A BNCC, hoje homologada e em vigência, teve seu processo de elaboração iniciado com o movimento para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC pelo governo federal e, em setembro de 2015, era apresentada uma primeira versão do documento. Esse processo de discussão não foi linear, mas atravessado por forças políticas do período (CURY; REIS; ZANARDI, 2018), que resultou em diversos debates e mudanças até o documento final apenas das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental aprovado em 2017. Esse é um dos pontos questionados por estudiosos e instituições que representam docentes e setores da sociedade civil, quando criticaram o retardo na homologação referente à etapa do Ensino Médio, feita apenas em 2018, um ano depois.



#### 4.1 Análise do eixo apropriação do sistema de escrita alfabética/alfabetização nas três versões da BNCC

Nesse campo, consideramos a organização dos documentos, que já trazem cada objetivo de aprendizagem em blocos dentro de cada eixo de ensino (apropriação do sistema de escrita, leitura, produção textual, etc.) relacionados a cada ano/ciclo, exceto a versão 1 da BNCC, que está estruturada apenas por ano e campos de atuação. Eles são assim chamados: práticas da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas político-cidadãs, práticas investigativas, práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação e práticas do mundo do trabalho.

Na Tabela 1, que segue, apresentamos as quantidades de objetivos de aprendizagem/habilidades quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética nos documentos analisados.

**Tabela 1**

Frequência dos objetivos para o eixo de apropriação do sistema de escrita alfabética nas três versões da BNCC

Eixo de Ensino	Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA				
	ANOS/CICLO	1º ano	2º ano	3º ano	Total
BNCC 1		09	14	12	35
BNCC 2		10	12	04	26
BNCC FINAL		19	19	-	38
<b>TOTAL</b>		<b>38</b>	<b>45</b>	<b>16</b>	

Nota: elaborada pela primeira autora, sob supervisão da segunda, a partir dos documentos analisados.

Com base na Tabela 1, apreendemos que os objetivos de aprendizagem acerca da apropriação do sistema de escrita alfabética estão distribuídos de maneira mais equilibrada dentro dos três anos do bloco inicial de alfabetização na BNCC versão 1. Já na versão 2 da BNCC, eles se concentram majoritariamente nos dois primeiros anos. Na edição homologada da BNCC, eles foram totalmente nos dois primeiros anos (19 no 1º e 19 no 2º, mas nenhum no 3º ano), em coerência com o que a Base vem normatizando de que a alfabetização ocorra no 1º e 2º anos. Reiteramos que, em sua versão final, esse formato só atesta a ruptura com a organização dos três anos iniciais do Ensino Fundamental voltados para a alfabetização, prerrogativa priorizada em documentos que precederam a Base. Outra característica que evidencia essa ruptura é a opção do documento por organizar os conteúdos conforme demonstramos no Quadro 1.



**Quadro 01**

**Organização dos blocos de conteúdos/ habilidades na BNCC final**

Organização dos conteúdos por bloco de anos	Eixos de ensino contemplados (conforme nomenclatura do documento - BNCC versão final)	Habilidades por ano/bloco de anos	Total
Língua Portuguesa - 1º ao 5º ano	Leitura/escuta, produção de textos e oralidade	19- 1º ao 5º ano	19
Língua Portuguesa - 1º e 2º ano	Leitura/escuta, produção de textos e oralidade, análise linguística/semiótica (Alfabetização)	45- 1º ano 48- 2º ano	93
Língua Portuguesa - 3º ao 5º ano	leitura/escuta, produção de textos e oralidade, análise linguística/semiótica (Ortografização)	58- 3º ano 58- 4º ano 17- 5º ano	113

Fonte: elaborado pela primeira autora, sob supervisão da segunda, a partir dos documentos analisados.

Percebemos que os blocos com as habilidades rompem claramente com a concepção de ciclo trazida nas versões anteriores e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica-DCN (BRASIL, 2013, p. 122, grifo nosso) que preconizam:

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização.

As DCN ainda enfatizam que, durante décadas, cerca da metade dos/as estudantes repetia a primeira série, sendo barrados/as logo no início da escolarização por não estarem completamente alfabetizados. Além disso, a maioria daqueles/as matriculados/as no ensino obrigatório não conseguiam chegar ao final de um ciclo de estudos por causa da repetência.

O documento, que ainda normatiza a Educação Básica, retoma o recente processo de inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental (Lei nº 11.274/2006), e reflete as mudanças que esse processo vem requerendo dos sistemas educativos.

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola (BRASIL, 2013, p. 121).



Embora a BNCC afirme que a opção por apresentar os quadros de habilidades em três blocos (1º ao 5º anos; 1º e 2º anos; 3º ao 5º anos) não representa qualquer tipo de normatização de organização em ciclos, sabemos que tais opções e arranjos curriculares não são neutros, conforme sublinha Sacristán (2013), e tendem a representar concepções e princípios político-pedagógicos. A não representação do ciclo de três anos como uma das possibilidades para a consolidação da alfabetização, prevista e referendada tanto nos documentos oficiais que normatizam o Ensino Fundamental quanto nas últimas Políticas de Alfabetização, torna-se, assim, mais um emblema acerca das escolhas da BNCC.

Outro ponto que marca essa cisão no ciclo de alfabetização é a própria lógica de organização dos conteúdos, visto que o terceiro ano é marcado pela ortografização, evidenciando, também no aspecto curricular, o que seria o ciclo de dois anos que a BNCC considera. Em outras palavras, os conteúdos de alfabetização são distribuídos nos dois primeiros anos e a ortografia viria apenas no terceiro ano, após a consolidação desse período em que a criança se alfabetizaria.

Por isso, a última versão da Base se distancia de suas primeiras edições que organizam, clara e explicitamente, um período de alfabetização em três anos, tanto no desenho exposto para os conteúdos/objetivos de aprendizagem quanto nos seus referenciais teóricos. Nesse sentido, ao longo da análise de cada documento e suas prescrições, fica clara a ruptura da versão final da BNCC com tais pressupostos teórico-metodológicos, especialmente relacionados ao ciclo de aprendizagem na alfabetização.

Ao nos reportarmos às narrativas das professoras alfabetizadoras que contribuíram com esse estudo, destacamos que elas parecem ratificar essa realidade posta anteriormente. Perguntadas sobre o tempo que consideravam ideal para a consolidação da alfabetização, as docentes destacaram o ciclo de três anos, alinhando-se às DCN (BRASIL, 2013) e ao Currículo local (DISTRITO FEDERAL, 2018), distanciando-se, portanto, da organização proposta pela BNCC. Uma delas mencionou conhecer a alteração proposta pela Base, e realçou:

Eu acho que os três anos do bloco, acho que são, é o tempo realmente necessário. Eu vejo os três anos, eu acho que a gente respeita, porque a gente vê essa experiência. A gente vê que realmente a criança consolida mesmo a alfabetização com os três anos. A criança pode se alfabetizar, concluir o processo de alfabetização no segundo ano? Pode concluir. Pode concluir até no primeiro ano, né? Mas uma consolidação, uma progressão dessa alfabetização, eu acho que ela necessita desses três anos ou até mais



para os anos iniciais. Porque eu acho que alfabetizar e letrar é um processo contínuo (Professora A - 3º ano em entrevista presencial - 08/10/21).

A partir da narrativa da professora supracitada, podemos inferir que a defesa de um ciclo de três anos tinha mais relação com a oferta de oportunidades às crianças de diferentes percursos de escolaridade e contextos socioculturais, público-alvo da nossa escola pública, cuja diversidade de experiências é notória. Portanto, a garantia desse aspecto temporal abarcava, nesse caso, essa dimensão pedagógica, mas também política, de garantir uma equidade na educação. Assim, quando a PNA textualmente afirma: “Não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2019, p. 31), percebemos que questões como essas citadas pelas Diretrizes e percebidas pelas alfabetizadoras são desconsideradas. Para a análise da apropriação do sistema de escrita alfabética nas versões da BNCC, elegemos algumas dimensões desse objeto de conhecimento, com base em Moraes (2019; 2012), Soares (2020 a), e nos próprios documentos supracitados: conhecimento das letras e do alfabeto; desenvolvimento da consciência fonológica, que abrange os objetivos que trazem a reflexão sobre as partes orais e escritas das palavras que podem ser sílabas, identificação de rimas, etc.; propriedades do sistema de escrita, que se relacionam aos objetivos que tratam dos aspectos conceituais e convencionais do processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética; e por fim, os objetivos de leitura de palavras e frases em uma última dimensão desse eixo.

Tais dimensões estão organizadas na Tabela 2, pela apresentação por ano-ciclo para melhor visualização da organização dos documentos, nesse eixo que foi central neste estudo.



**Tabela 2**

Frequência dos objetivos de aprendizagem nas dimensões da apropriação do sistema de escrita alfabética por ano-ciclo

	BNCC 1				Total	BNCC 2				Total	BNCC FINAL				Total
	1º	2º	3º	Total		1º	2º	3º	Total		1º	2º	3º	Total	
Conhecimento das letras e do alfabeto	02	02	01	05	03	02	02	07	03	02	-	05			
Propriedades do Sistema de Escrita	04	05	04	13	04	05	01	10	04	01	-	05			
Desenvolvimento da consciência fonológica	02	-	02	04	03	02	-	05	06	04	-	10			
Leitura e escrita de palavras, frases e textos	01	05	04	10	-	03	01	04	05	07	-	12			
Outros	-	02	01	03	-	-	-	-	01	05	-	06			
<b>Total</b>	<b>09</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>35</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>04</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>-</b>	<b>38</b>			

Fonte: elaborada pela primeira autora, sob supervisão da segunda, a partir dos documentos analisados.

Em relação ao conhecimento das letras e do alfabeto, a Tabela 2 revela que todos os documentos apresentaram certa regularidade e similaridade, ao listarem objetivos que tratam dessa dimensão do SEA: conhecimento das letras, tipos e formatos, uso de letras maiúsculas e minúsculas e ordem alfabética.

Acerca da segunda dimensão, propriedades do sistema de escrita alfabética, os dados demonstraram um distanciamento da BNCC final em relação aos demais documentos. Novamente, a lacuna no 3º ano no documento final da BNCC (Tabela 02, coluna 12), ou seja, a ausência de objetivos de aprendizagem, que conforme vimos frisando, a Base homologada rompe com o ciclo de alfabetização de três anos.

Nessa dimensão, algumas nuances também chamam a atenção (Tabela 2, linha 8): enquanto na BNCC 1 há uma progressão ascendente em relação ao número de objetivos propostos para cada ano do ciclo (9/14/12 na BNCC 1), na BNCC 2, essa progressão é interrompida do 2º para o 3º ano, em que há uma redução significativa (10/12/4). Na edição final da BNCC, há distribuição equitativa apenas nos dois primeiros anos (19/19/0). Ao considerarmos contribuições teóricas como a de Moraes (2012), compreendemos que, se há esse trabalho com propriedades do sistema de escrita alfabética desde a transição da



Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é compreensível que haja a consolidação desse objeto de conhecimento no segundo ano, de modo que, no terceiro, se viabilize o início/continuidade de um trabalho com ortografia. Eis a razão de nosso estranhamento em manter uma proximidade, considerando aquele objeto de conhecimento, do segundo e terceiro anos, quando, na realidade, a ênfase maior recai sobre o primeiro e segundo anos.

Esse desenho parece indicar uma possível compreensão sobre a (não) progressão da aprendizagem do estudante em relação ao seu processo de alfabetização. Enquanto a primeira versão enfatiza o bloco de três anos e vai crescendo no número de objetivos ano a ano, a segunda parece, pelo mesmo motivo, acreditar que serão necessários menos objetivos para o terceiro ano, por ser aquele previsto para consolidar a alfabetização. Porém, ao considerarmos contribuições como as de Moraes (2012), o conceito de alfabetização vem sendo ampliado, de modo que existe ênfase, além do sistema de escrita alfabética, para os eixos de leitura, compreensão e produção textuais, bem como a exploração da ortografia, que é possível na transição do segundo para o terceiro ano do ciclo de alfabetização.

Na linha 4 da Tabela 02, referente à dimensão *propriedades do sistema de escrita alfabética* que, conforme frisamos, teria que ser a categoria mais ampla, já que acopla as propriedades, é aquela que trata especificamente dos conhecimentos que a criança precisa se apropriar para aprender a ler e a escrever, de acordo com Moraes (2012). A BNCC final tem apenas metade dos objetivos (cinco) que trata dessa dimensão, em relação aos demais documentos, que trazem 13 (BNCC 1) e 10 objetivos (BNCC 2), dado que indica atestar um decréscimo notório nesse campo tão importante para a consolidação da leitura e da escrita alfabética.

Essa dimensão, conforme sublinha Moraes (2012), diz respeito a um conjunto de propriedades relativas à escrita alfabética na língua portuguesa que o aprendiz tem que reconstruir para compreender o seu funcionamento. Dentre outras, algumas delas são:

as letras substituem a pauta sonora, alterações na ordem dos grafemas provocam alterações na composição das palavras, reconhecer que as sílabas variam quanto à sua combinação, as letras têm valor sonoro fixo, apesar de algumas terem o mesmo valor sonoro e certos sons poderem ser notados por mais de uma letra, uma letra pode ser repetir no interior e em diferentes palavras, ao mesmo tempo que palavras distintas compartilham as mesmas letras (MORAIS, 2012, p. 51).



Essa gama de conhecimentos requer, portanto, um investimento importante, se queremos que as crianças compreendam o sistema de escrita alfabética nos dois primeiros anos, como a BNCC final propõe. Nesse caso, entendemos que essa edição teria que investir mais nessa dimensão nos dois primeiros anos, o que não vimos no desenho explicitado na Tabela 02.

Outra questão central quanto à aprendizagem da escrita alfabética e uma evidente mudança de concepção das primeiras versões da BNCC para a edição final está explicitada em um dos objetivos de aprendizagem previstos nos três documentos, em que a ruptura conceitual fica muito clara. Em relação à BNCC versão 1, encontramos:

LILP1FOA025 Compreender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.

LILP1FOA031 Ler ajustando a pauta sonora ao escrito [...].

LILP1FOA038 Dominar correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, construindo a correspondência fonema/grafema-grafema/fonema de modo a ler e a escrever palavras e textos [...].

LILP2FOA035 Perceber que não se escreve do modo como se pronuncia [...](BRASIL, 2015, p. 43, 44, 47, *passim*).

Esses objetivos de aprendizagem da BNCC 1 são propostos desde o 1º ano e se repetem nos dois anos seguintes, demonstrando que há investimento para que a criança, desde o início do ciclo, consiga compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética, considerando a heterogeneidade e as oportunidades que os aprendizes tiveram de refletir sobre a linguagem antes de chegarem na escola, garantindo esses três anos para esse processo. Por outro lado, quando explicita o trabalho com as unidades linguísticas, parece ocorrer o que aponta Moraes (2019) a respeito de uma constelação de habilidades fonológicas. Nela, o sujeito aprendente, em se tratando da articulação escrita-pauta sonora, tem, na sílaba, maior visibilidade, contrariando, desse modo, o que é preconizado em alguns trechos da BNCC final, bem como na PNA que, em nosso entendimento, apaga toda uma literatura existente na área de alfabetização, ignorando o que há décadas vem sendo tecido nesse campo.

A BNCC 1 parece garantir que os conhecimentos sobre a língua sejam ensinados às crianças, conforme vemos nos objetivos listados anteriormente, mas em uma perspectiva diversa do que apregoa a BNCC final. O documento entende o ensino da escrita como “processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística” (BRASIL, 2017, p. 90); também a PNA, que orienta um “ensino explícito, como a consciência fonêmica e a decodificação de palavra” (BRASIL, 2019, p. 28).



Tal perspectiva da primeira versão da Base é ratificada, também, na segunda versão da BNCC, como explicitamos a seguir.

(EF02LP40) Reconhecer que a escrita alfabética não é uma transcrição da fala, diferenciando, na escrita de palavras, o modo como se fala do modo como se escreve.

(EF02LP41) Dominar correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, construindo a correspondência fonema/ grafema-grafema/fonema de modo a ler e escrever palavras e textos.

(EF02LP42) Ajustar o escrito à pauta sonora das palavras, buscando relacionar partes orais a partes escritas (BRASIL, 2016, p. 226).

217

Do mesmo modo, a BNCC 2 mantém, desde os primeiros anos do ciclo de alfabetização, como podemos ver pelos objetivos de aprendizagem propostos para o 2º ano, uma orientação para o ensino sistemático do sistema de escrita alfabética, de modo a garantir a apropriação das propriedades desse objeto de conhecimento, não reduzindo-o à aprendizagem de um código. Acerca dessa visão foneticista ao longo da história da escrita e das implicações nas concepções atuais acerca da alfabetização, Ferreiro (2013) afirma que, para compreender o processo de apropriação, é necessário renunciar a uma visão da escrita como técnica (ou código de transcrição). Para a autora, foi necessário tornar complexa nossa própria concepção de escrita para entender o que as crianças estavam nos dizendo acerca das conceitualizações a respeito desse objeto, pois

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

Há, com isso, conforme vimos enfatizando, uma articulação visível entre a primeira e segunda versões da BNCC quanto ao processo de alfabetização. Entretanto, a BNCC final parece romper com tais pressupostos teórico-metodológicos, já trazendo indícios dessas mudanças de concepções que se aprofundaram na PNA. O próprio documento da BNCC aprovado em 2017, ao discorrer sobre o processo de alfabetização, reflete longamente sobre as características desse percurso como não linear, momento em que muitas facetas devem ser consideradas. O documento destaca que “há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva



sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica)” (BRASIL, 2017, p. 91).

No entanto, ao observarmos o que está posto para o trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética, tomando para análise o exemplo desses dois objetivos que listamos a seguir, percebemos o reducionismo do ensino da língua retratado pelos autores com os quais vimos dialogando neste estudo. A BNCC final ressalta essa perspectiva mecanicista, quando enfatiza: “em resumo, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de)codificação” (BRASIL, 2017, p. 93). Vejamos, como exemplo, dois objetivos que retratam esse abismo com as versões anteriores:

- (EF01LP15) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala;
- (EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras (BRASIL, 2017, p. 99).

Observamos que, nas duas primeiras versões, há uma coerência em torno do que a escrita nota, visto que ambas destacam que, apesar de o sistema de escrita representar/notar a pauta sonora das palavras, não é uma transcrição fonética da fala. Diferentes autores criticam essa compreensão de transcrição fonética assumida na última versão da Base, e mais abertamente na PNA. Para Ferreiro e Teberosky (1999), essa percepção muda, sendo a escrita uma maneira particular de transcrever a linguagem, se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui notável conhecimento de sua língua materna. Ao instituir, como vimos, a identificação de fonemas e suas representações por letras, a Base e a PNA parecem retomar o princípio dos antigos métodos fônicos que Ferreiro e Teberosky (1999, p. 27) refutam com clareza:

O ensino tradicional obrigou as crianças a reaprenderem a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético. Mas esta premissa baseia-se em duas suposições falsas: que uma criança de seis anos não sabe distinguir os fonemas do seu idioma, e que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma. A primeira hipótese é falsa, porque, se a criança, no decorrer da aprendizagem da língua oral, não tivesse sido capaz de distinguir os fonemas entre si, tampouco seria capaz de aos seis anos de distinguir oralmente pares de palavras, tais como pau, mau; coisa que, obviamente, saber fazer. A segunda hipótese também é falsa, em vista do fato de que nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral.



Para as autoras, não se trata de fazer pouco do recorte da fala nos seus elementos mínimos como fonema, sílabas, etc. Ao propor alternativas a essa abordagem fônica, Ferreiro e Teberosky (1999) argumentam a favor de considerar essa criança um sujeito que já chega na escola com certo conhecimento da língua, visto que é um falante competente. Portanto, “não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o mesmo possui, mas sem ser consciente de possuí-lo” (FERREIRO; TEBEROSKY 1999, p. 27).

Sobre esse assunto, Morais (2019) acena para o risco de reduzirmos a consciência fonológica à fonêmica, ao ignorar a constelação de habilidades fonológicas anteriormente enfatizadas. Desse modo, atividades como separar palavras em sílabas orais, contagem de sílabas orais das palavras, entre outras, são tidas como menos importantes. O autor acredita que essa perspectiva parece embutir uma visão adultocêntrica, visto que julga o que é fácil ou difícil segundo as capacidades de um adulto letrado, ao invés de considerar o aprendiz que ainda tem tudo por aprender em relação ao sistema alfabético. Se aspectos da consciência fonológica são facilmente realizados pelas crianças, não significa que é fácil para todas e nem que todas consigam realizar todas as atividades metalinguísticas dessas tarefas com as partes orais das palavras.

Para o autor, quem desvaloriza habilidades fonêmicas consideradas mais simples (separar palavras em sílabas orais, contagem de sílabas orais das palavras, etc.), porque não implicam manipular fonemas isoladamente, contraditoriamente concebe que, para aprender o princípio alfabético, a criança tem que ser capaz de isolar unidades orais, que são os fonemas, para poder associá-las às unidades gráficas, que são as letras ou grafemas, em uma visão de escrita como mero código. Morais (2019, p. 59) aponta três reducionismos nessa visão:

O primeiro se reflete na forma de descrever os objetos que a notação alfabética substitui, isto é, os fonemas. O segundo, no modo de descrever como as crianças, em processo de aprendizagem da escrita, compreenderiam as “unidades fonêmicas”. O último reducionismo, se revela no modo de conceber o formato mental das “unidades” representadas, aos considerar-se letras e fonemas como “equivalentes”.

Desse modo, entendemos, assim como tais estudiosos, que é preciso tomar o sistema de escrita, no processo de alfabetização, como um objeto histórico e cultural que foi se aperfeiçoando, e ampliar as atividades de consciência fonológica, superando essa visão



reducionista do treino fonêmico. Assim, é possível conduzir o aprendiz a refletir e operar autonomamente com esse objeto de conhecimento.

O objetivo é propiciar a articulação entre letras e sons, a partir de uma visão psicolinguística que já nos mostrou que o aprendiz que ainda não domina o sistema alfabético de escrita, tem concepções de palavra, letra, sílaba e fonema bem diferentes da concepção de um adulto alfabetizado. Isso leva necessariamente ao tratamento dado pelos documentos à terceira dimensão que elencamos na Tabela 02, *desenvolvimento da consciência fonológica*. Sobre esse assunto, Soares (2020 a) chama de consciência fonológica a capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as do seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constituem. Tal capacidade se insere no domínio mais amplo da consciência metalinguística, ou seja, a capacidade de tomar a língua em objeto de reflexão e análise.

De modo geral, já nos chama atenção como a versão final da BNCC se descaracteriza em relação a concepções de alfabetização explicitadas nas versões anteriores, aproximando-se, portanto, de conceitos defendidos na PNA:

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema/fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever (BRASIL, 2019, p. 18-19).

Aqui, a PNA reduz o conceito de alfabetização ao seu componente fonológico, deixando de fora aqueles outros que se relacionam às diferentes facetas interativas e socioculturais que também aparecem nesse processo, conforme nos afirma Soares (2020 a). A seguir, trazemos algumas reflexões acerca do que foi possível apreender nesse estudo sobre o que os documentos oficiais das recentes Políticas Públicas de Alfabetização trazem em seus referenciais, colocando em perspectiva os conhecimentos construídos nesse campo nas últimas décadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, tanto a BNCC quanto a PNA, de certo modo, optaram por um recorte bastante específico acerca das questões didático-epistemológicas do campo da alfabetização. Esse recorte indica não só a promoção, mas a opção por um determinado método para alfabetização, o fônico, desconsiderando, conforme vimos destacando, o percurso histórico



da alfabetização nacional, bem como a multiplicidade de saberes inerentes à área e às práticas já consolidadas.

Ao darem enfoque ao componente fonema no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, deixam de fora, dentre outros, aspectos centrais que devem estar presentes quando se trata de alfabetizar, desde as facetas interativas e sociocultural das quais fala Soares (2020 a), até as questões conceituais que as crianças precisam de responder em relação ao sistema de escrita alfabética, das quais tratam os autores que estudam a psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 1999; FERREIRO; TEBEROSKI, 2013). Tais questões não têm apenas a ver com o sistema de signos em si, mas com o sujeito que está aprendendo. Por outro lado, as professoras alfabetizadoras entrevistadas, em suas narrativas, em diversos momentos contemplaram a perspectiva de alfabetizar letrando, também se remeteram aos eixos de ensino de língua portuguesa, aproximando-se do que preconizaram documentos oficiais e políticas de alfabetização que precederam a BNCC e a PNA, e distanciando-se do que esta última tem proposto em termos de concepções e práticas.

Ao colocar a centralidade do processo no código e, de certa forma, apreender a criança como um sujeito mais passivo nesse processo, a quem caberia principalmente memorizar sons e relacioná-los a determinados grafemas, essas políticas educacionais *apagam* tudo aquilo que já foi construído e compreendido acerca da alfabetização e do alfabetizando. Assim, também negam a diversidade de saberes já construídos e, conseqüentemente, eles são invalidados, e se negam oportunidades outras de métodos e abordagens e práticas que já estão disponíveis às crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita.

## REFERÊNCIAS

ANNUNCIATO, Pedro; TRIGUEIROS, Marian. Quem é e o que pensa Carlos Nadalim, o novo secretário de Alfabetização do MEC? In: Abra sua cabeça para Neurociência. **Revista Nova Escola**, Ano 33, n. 320, mar/2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**; tradução de Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-PT: Porto Editora, 1994.



BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular [1ª versão]**. Brasília: 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular [2ª versão]**. Brasília: 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2001-2011**. Lei nº 010172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova do PNE (2001 -2011) e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna.pdf). Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica Avaliação Nacional da Alfabetização** Edição 2016- Brasília: outubro 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1 – Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia do Formador Módulo 1, Brasília Junho, 2001.

BRASIL. **Programa Mais Alfabetização: Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento** – Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. **Pró-letramento- Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino fundamental: Alfabetização e Linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino fundamental: Anos Iniciais - Anos Finais**. 2ª ed. Brasília: 2018.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. - Campinas: Editora Autores associados, 2018,

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.



IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Informativo. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação: 2019; PNAD contínua: educação: 2019** [Disponível em <  
[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)> Acesso em 20 jul. 2022]

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

223

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, p. 144-158, dezembro/97.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que é currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013, p. 16-30.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020 a.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020 b.

## AUTORES

ANA KÁTIA DA COSTA SILVA. Mestre em educação pela Universidade de Brasília - UnB; Professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - BRASIL; Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: formação, saberes e práticas- Geppesp. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0389-093X>. E-mail: anakatt@gmail.com

SOLANGE ALVES DE OLIVEIRA MENDES. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Professora associada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação; Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: formação, saberes e práticas- Geppesp, Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino – Gepalpe. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9864-5314>. E-mail: solangealvesdeoliveira@gmail.com