

PARECER - BNCC
AREA DE LINGUAGEM – DISCIPLINA LINGUA PORTUGUESA
VERSÃO 3

I. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O DOCUMENTO

Cabe, de início, destacar, a importância e a complexidade da escrita de uma base nacional comum curricular. Importância em termos de referências que possam servir para a promoção/garantia da equidade social e complexidade em função do processo de compatibilização de tantas visões de educação, da consideração de pesquisas na área de ensino-aprendizagem de língua referendadas pela comunidade científica, sem, entretanto, ceder a uma filiação estrita a alguma teoria, de contribuições de professores, demais educadores e gestores da educação, além do diálogo, não raro conflituoso, com outros tantos setores da sociedade e da esfera política.

Qualquer escolha, é claro, deixará de fora outras tantas possibilidades. Dentro desse contexto e procurando contribuir com o processo de produção desse documento, além de apontarmos eventuais inconsistências conceituais ou metodológicas, destacaremos apenas aquelas alterações que nos pareceram mais substantivas em termos do impacto sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Muitos pesquisadores de diferentes áreas vêm apontando nas últimas décadas para o fato de que grande parte dos textos que circulam nos dias atuais não são exclusivamente verbais, mas são multimodais, multi ou hipermidiáticos, e para o fato de que as práticas sociais (e de linguagem) próprias da WEB 2.0 supõem uma nova mentalidade e um novo *ethos* (Lankshear & Knobel, 2006). Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como meme, *mashup*, *playlist* comentada, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, dentre outros), mas novas ações e atividades – curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc. Não se trata de pensar em termos de substituição de mídias, mas de convivência conjunta, de readequações (de convergência, conforme postulam alguns autores, como Jenkins).

Ao alterar o fluxo de comunicação de um para muitos – como na TV, rádio e mídia impressa – para muitos para muitos, a web 2.0 (e as possibilidades advindas das tecnologias digitais de comunicação e informação - TDIC) permite que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais as práticas de leitura e produção (e de consumo e produção), dando origem ao que alguns autores como García Canglioni denominam de prosumidores (aglutinando os termos “produtor” e “consumidor”). Não só podemos redistribuir ou comentar notícias ou artigos de opinião, mas podemos escrever e publicá-los, na direção do que se chama hoje de jornalismo participativo ou Jornalismo 3.0. Não só acessamos conteúdos variados em mídias variadas, como também podemos produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, dentre outras possibilidades. Ao lermos um livro de literatura ou assistirmos a um filme podemos postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de

perto seu trabalho, podemos produzir *vlogs*¹, videominutos, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*. Em tese, a web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para a maioria das crianças e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? Porque as condições de produção e circulação são bem mais complexas: o acesso não se dá da mesma forma para todos e a abundância de informações e produções requerem outras habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, que não são desenvolvidos/aprendidos “naturalmente”. Gibson vai considerar:

O futuro já chegou. Só não está distribuído de forma equilibrada (apud Jenkins, 2009: 308).

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. - mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos.

Dessa forma, partindo de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes aportes teóricos - pela via da cultura digital, da sociedade em rede, dos novos e multiletramentos, da comunicação na era digital ou ainda da presença/uso das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) nas práticas cotidianas ou escolares, - fenômenos semelhantes são descritos e apontam para a necessidade de mudanças no âmbito da escola, em termos de currículo, metodologias e práticas.

Muito se tem dito do quanto a escola está distante das práticas sociais contemporâneas, sobretudo, quando essas envolvem TDIC. Ainda hoje, por exemplo, ao invés de incorporar o uso dos celulares como ferramentas de pesquisa, de registro, de produção e edição, algumas redes ainda proíbem seu uso na escola, indo na contramão dos tempos (é preciso, inclusive, aprender, que não se pode usá-lo o tempo todo).

¹ *Vlog* é a abreviação de videoblog (vídeo + blog), um tipo de blog em que os conteúdos predominantes são os vídeos pessoais disponibilizados por usuários comuns (*Vloggers*) que aparecerem falando sobre temáticas diversas.

Na escola, para além do interesse em si que as temáticas dos vídeos podem suscitar, os subtipos de *vlogs* - gêneros (literários, cinematográficos etc., que se equivaleriam as resenhas – cf. <https://www.youtube.com/watch?v=PFpDqATrm34> e https://www.youtube.com/watch?v=3v2TBYw_foY ; instrucionais do tipo “Faça você mesmo” – cf. <https://www.youtube.com/watch?v=WMpTKXgI2JO>; cotidianos, correspondentes da crônica; jornalísticos, correspondentes da crônica jornalística ou dos artigos de opinião, dentre outros) -, bem como sua própria vulgarização em canais de vídeo como *youtube* ou *vimeo* podem ser objeto de estudo e ensejar produções. No último caso, cabe discutir, como a facilidade de produção, edição e distribuição dos *vlogs* dão margem a uma abundância de produções inexpressivas. Avaliar essas produções, do ponto de vista ético, estético e político e ser um produtor mais qualificado delas pode constituir um dos objetivos de uma escola que procura contemplar os multiletramentos e as culturas digitais.

Motivada por diferentes razões e perspectivas, também é uma fala comum apontar a falta de sentido que o jovem vê no que aprende (e no como aprende) na escola.

Nessa perspectiva, a atual versão da BNCC (mais do que nas outras, em que essa também já era uma ausência) parece ter sido escrita na década de 90, deixando de considerar essa nova realidade. O que é incorporado em termos de tecnologias nos anos finais do ensino fundamental são alguns poucos gêneros – *email, post* –, a análise de conteúdos que circulam na internet e um uso primário da tecnologia, como recursos para apoiar apresentações e seminários ou para editar produções. Nos anos iniciais, a consideração das tecnologias é um pouco maior, mas ainda é tímida, instrumental (“escrever em dispositivos eletrônicos”; “utilizar softwares variados para editar e publicar textos multimodais com o uso efetivo de elementos de texto, imagens e áudio”). De qualquer maneira, essas ênfases diferentes nos anos iniciais e finais revelam questões relativas à progressão do uso das TDIC ao longo dos anos.

Ora, se a perspectiva é de convergência, não se trata de anular o que está proposto, mas de redimensionar e fazer acréscimos. Tampouco se trata de postular que o verbal, o letramento da letra, não deva ser privilegiado pela disciplina de Língua Portuguesa, mas de dar conta de considerar mais a relação entre o verbal com outras linguagens. Da mesma forma, não se trata de não contemplar obras e textos literários consagrados, mas de dar lugar para autores, obras e gêneros contemporâneos, marginais, emergentes e em renovação como, miniconto, nanoconto, crônica visual, lambe-lambe, e formas diversas de apreciação para além da escrita de uma resenha: *vlog, podcast, videominuto, leitura dramatizada, produção de fanfic*, de narrativa transmídia, de *playlist* com as melhores passagens etc. Trata-se também de ampliar as culturas que circulam na escola para além das que são tradicionalmente valorizadas, incluindo-se as práticas próprias das culturas juvenis, na direção de propiciar uma formação para a diversidade como preconizado pelos documentos curriculares. Parte do que é aqui apontado, compete aos currículos efetivamente construídos, o que inclui a parte diversificada. Mas, se faz necessário que algumas indicações em termos de conteúdos, habilidades e objetivos estejam presentes na BNCC, sob pena de que a equidade seja de saída impraticável.

Tal perspectiva decorre também do que está previsto nas DCNEF:

Art.12. Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 28 A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação (...)

(Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos)

A presente versão da BNCC traz também considerações a respeito:

A ampliação das práticas de linguagem envolve tanto aumentar os repertórios de Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, presentes desde os anos iniciais, quanto a incorporação de conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna/ Língua Inglesa, e o uso mais efetivo das tecnologias digitais contemporâneas, que possibilitam novos modos de criar e expressar-se para participar no mundo social

Mas essas considerações não se desdobram em objetivos ou conteúdos:

Ao longo do presente parecer, faremos algumas indicações de possíveis incorporações/ articulações.

Um último comentário geral diz respeito a ausência no documento de fontes teóricas que possam referenciar as proposições. Um dos grandes méritos da 2ª versão da Base foi explicitar essas fontes e o diálogo com fontes conhecidas dos professores, como os PCNs (reafirmando-o, complementando-o ou negando-o). Na presente versão, a única fonte que aparece é *Alfabetização [livro eletrônico]: em que consiste e como avaliar/organizadores José Junca Morais, João Batista Araújo e Oliveira. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015*, ignorando-se toda uma tradição de pesquisa na área.

II – CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Não só a estrutura do documento se modificou nessa 3ª versão, como alguns de seus critérios de organização foram alterados e algumas concepções subjacentes parecem ser outras ou aparecerem misturadas com outras.

Ao longo do documento, diferentes concepções de linguagem parecem se misturar. Ao mesmo tempo que se considera a linguagem como interação, como atividade social, em uma perspectiva mais discursiva, em outros momentos aparece equacionada à expressão e comunicação: *utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação (Competência 8, p. 5); O texto escrito é um documento único e insubstituível de planejamento e divulgação do livre pensamento, (p. 9); “ele [aluno] tem que colocar o pensamento por escrito”(p.10); “Colocar as ideias desconexas no papel exige um grande esforço para que haja comunicação” (p. 20).*

Embora se fale em *continuum* entre oralidade e escrita, uma visão dicotômica de oral e escrita, que foca os extremos, se faz presente em várias passagens, por ex., quando se considera uma “cultura escrita formal” e uma “oralidade, quase sempre informal” (p.6) ou quando se fala em Funcionamento do discurso oral (como se fosse único). Essa

visão única dos efeitos da escrita², ainda resvala em preconceitos de cunho etnocêntrico como:

*A produção escrita é um **requisito básico** para o desenvolvimento de processos cognitivos como a reflexão sobre o próprio pensamento e de outros, o diálogo com um interlocutor virtual situado, as escolhas linguísticas adequadas, a compreensão de processos e procedimentos, a elaboração de argumentos, tendo em vista defender um ponto de vista, frente a uma situação-problema.*
(p. 9, grifo nosso)

Ainda que a escrita possa impactar processos cognitivos e ter outros efeitos em termos individuais e sociais, isso não significa que esses efeitos sejam os mesmos para diferentes grupos e sujeitos e sequer que sejam sempre positivos. Além disso, a linguagem oral possibilita reflexão sobre o próprio pensamento, defesa de ponto de vista e resolução de situações problemas, não sendo essas exclusividades da escrita.

Outra mudança significativa ainda no campo das considerações sobre a escrita é que letramento deixa de ser um eixo de formação e um dos conceitos de referência nessa versão do documento. O termo é usado uma única vez nessa 3ª versão da BNCC e de forma reducionista:

Escrever, além de cópias e modelos, é um ato muito complexo que poucos hoje dominam. Colocar as ideias desconexas no papel exige um grande esforço para que haja comunicação. Desde os anos iniciais, atividade de pensar por escrito precisa ser desenvolvida, até porque ela auxilia a organizar a própria atividade de pensar. A escrita tem alto valor simbólico e a falta de seu domínio pleno incentiva preconceitos múltiplos. O aluno tem o direito de aprender a ler e a escrever na escola e usar essa aprendizagem para resolver problemas na vida pessoal e social. A isso se denomina aqui letramento. A base está no desenvolvimento dessas estruturas linguístico-cognitivas nos Anos Iniciais.

Letramento aparece equacionado, de forma pragmática, a resolver problemas na vida social e pessoal e sua base (início?), estando relacionado a estruturas linguístico-cognitivas (e não aos usos e às práticas sociais), desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental, quando a literatura da área considera, na perspectiva de aprendizagem da escrita, um processo que começa muito antes, a partir da participação (ou, no mínimo contato) com práticas que envolvem a escrita, e dura toda a vida.

² Visão essa que alguns autores identificam como pertencendo a um modelo autônomo de letramento, que não consideraria os diferentes contextos e usos da escrita, mas apenas supostas qualidades intrínsecas ao seu funcionamento que seria então regido pela lógica e racionalidade.

Não é só a concepção do objeto que muda, mas também a concepção de seu ensino-aprendizagem, sobretudo, a concepção de alfabetização que será comentada no próximo item.

Outras referências que têm sua relevância modificada pela atual versão do documento são os conceitos de gênero do discurso e de esfera de atividade (aproximada, na versão anterior, a campo), que deixam de ser critérios gerais de organização dos objetivos. Unidades temáticas passam a ser o grande critério organizador abaixo dos eixos. Ainda que muitas das unidades temáticas propostas sejam pertinentes, faz falta uma categoria de ordem enunciativo-discursiva (que poderia ser outra, salvo por uma certa familiaridade que os professores já possuem com gêneros e esferas/campos) que possa articular as práticas de linguagem (eixos), se colocar entre as produções individuais e o uso geral da língua e que possibilite articular os elementos linguísticos e as habilidades a partir da consideração de determinadas condições de produção.

Além disso, na presente versão, os objetivos de aprendizagem são equacionados a habilidades, o que pode contribuir mais ainda para diminuir a consideração das dimensões social e discursiva. A respeito dessa sobreposição, Geraldi (1991) já advertia quando, em um tópico de seu livro **Portos de Passagem** em que discute o trabalho escolar com a leitura, que ele intitula de “A perigosa entrada do texto para a sala de aula”, afirma:

*Não se trata, pois, de textos buscados por sujeitos que, querendo aprender, vão a eles cheios de perguntas próprias. E mais uma vez o que poderia ser uma oportunidade de discurso ensino/aprendizagem, um diálogo em sentido enfático de fala conjunta, de um com o outro em busca de respostas, **produz o discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos.** Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu.* (Geraldi, 1991: 170, grifo nosso)

Dessa forma, seria desejável que alguma categoria de ordem discursiva fosse considerada como critério organizador maior na articulação com os eixos. Ilustrando o que vimos dizendo com as esferas mencionadas no documento, os grandes objetivos teriam relação com participar de forma, significativa, ativa e crítica das esferas (não só no futuro, mas também no presente, enquanto estudantes). Considerando também os textos e práticas de linguagem atuais, poderíamos ter objetivos do seguinte tipo:

Esfera jornalística:

- demonstrar interesse e sensibilidade pelos fatos que acontecem no mundo e afetam as vidas das pessoas, lendo/escutando/assistindo e compreendendo notícias em diferentes fontes e mídia, seguindo canais ou sites noticiosos, comparando diferentes versões.
- redistribuir, compartilhar e comentar de forma fundamentada, ética e crítica notícias oralmente ou em redes sociais, por meio de diferentes gêneros, comentários verbais, memes, *gifs*, remixes variados, charge, tirinhas etc.

- produzir e publicar no site da escola ou na rede notícias de interesse local ou global, em várias mídias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, *podcasts* noticiosos, jornais e revistas digitais e afins;
- discutir questões polêmicas de relevância social oralmente e em diferentes mídias;
- posicionar-se de forma crítica e fundamentada frente a textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog etc.) por meio de textos pertencentes a diferentes gêneros;
- produzir e publicar no blog das escola ou na rede textos de opinião em mídias variadas;
- vivenciar de forma significativa o papel de repórter, editor (de notícias, reportagens, fotorreportagens etc.), crítico de produções artísticas etc.
- acompanhar e discutir a cobertura da grande mídia frente a questões de relevância social;
- discutir sobre a repercussão do fatos noticiados, analisando manifestações variadas para além de textos verbais – charges, tirinhas, *memes*, *gifs*, *political remixes*, *remixes* variados, dentre outros;
- discutir sobre a lógica de funcionamento dos *trending topics*, os tópicos em evidência e possíveis razões para isso;

Relacionadas a esses objetivos, estariam as habilidades. O mesmo princípio poderia servir como organizador das demais esferas ou campo.

A ausência de um critério articulador das práticas também é sentida quando do estabelecimento de sequências e simultaneidades na construção da progressão curricular, cujos critérios, por vezes, não se fazem claros.

Nos eixos oralidade e escrita, os gêneros figuram discriminadamente como objetos de conhecimento. Nos eixos leitura e Educação Literária, figuram em listas gerais nas habilidades e não figuram no eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais (que deveria se chamar somente Conhecimentos gramaticais, porque é disso que se trata, tendo ficado os demais conhecimentos linguísticos nos outros eixo). Tal variação impede uma articulação dos eixos, sobretudo no que diz respeito à leitura e produção de textos. Vale refletir se não valeria retomar o recorte organizador por esfera e considerar de forma mais discriminada e organizadora dos demais conteúdos os gêneros nos eixos Leitura e Educação Literária.

III – CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

A BNCC, em sua 2ª versão revista, datada de abril de 2016, ao tratar sobre a **alfabetização** destaca que:

Em continuidade às experiências do letramento que vivenciaram na Educação Infantil e em seu ambiente familiar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorre a sistematização do processo de alfabetização, o que envolve processos sociais, políticos, econômicos e culturais. O conceito de alfabetização envolve tanto a apropriação

do sistema alfabético e de aspectos da norma ortográfica, quanto o desenvolvimento de práticas de uso social da escrita. (p. 186)

Nota-se, então, nessa versão, uma perspectiva de aliar a alfabetização ao letramento, na medida em que as práticas de uso social da escrita estão abarcadas pela primeira. Ainda nessa versão, é possível identificar o compromisso com a reflexão e a necessidade de o trabalho com a sistematização das relações entre fonemas e grafemas ocorrer numa prática contextualizada pelos gêneros textuais/discursivos, como se pode constatar em:

É necessário um trabalho sistemático com aspectos relacionados ao sistema de escrita alfabética, para que as crianças possam ler e escrever com autonomia. O contexto pedagógico em que a sistematização das relações entre fonemas e grafemas ocorre deve ser caracterizado por **aspectos lúdicos, reflexivos e por um trabalho contextualizado, a partir dos gêneros textuais/discursivos**. (pp. 186-7; grifos nossos)

Em relação aos objetivos de aprendizagem, essa versão da BNCC declara que:

Conforme documentos de formação de professores produzidos no Brasil, nos últimos anos, como os que estabelecem no Pro-Letramento e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ao final do **bloco pedagógico de três anos do Ensino Fundamental**, espera-se que os/as estudantes **dominem o sistema de escrita alfabética**, aprendam a segmentar palavras nas frases, usem pontuação em textos, aprendam **algumas normas ortográficas que dizem respeito as relações diretas entre fonemas e grafemas e regras contextuais**. (p. 187; grifos nossos)

Parece, então, possível depreender que a versão de abril de 2016 assumia, por um lado, a necessidade de integrar os processos de *alfabetização e letramento*, o que supõe um trabalho contextualizado pelos gêneros discursivos e, por outro lado, o compromisso de o processo de alfabetização ocorrer em um contexto que permita a reflexão do aprendiz, considerado, então, como um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

Como já mencionado, na presente versão, também é possível notar uma preocupação com que a linguagem seja concebida e trabalhada desde uma perspectiva contextualizada, comprometida com as práticas sociais de uso, conforme se depreende dos trechos abaixo:

A linguagem não é uma atividade escolar. A linguagem é uma atividade humana, histórica e social. (...)

A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido, ou seja, é uma forma de ação interindividual, orientada para uma finalidade específica (...) (p. 1)

A proposta é que em todos os anos escolares do Ensino Fundamental, inclusive quando a criança ainda não domina a escrita, se faça uma reflexão sobre a situação comunicativa do texto como pré-requisito para compreendê-lo. (p. 8).

No entanto, quando se observa o que está proposto especificamente para o processo de alfabetização, notam-se várias incongruências seja em relação a essa perspectiva comprometida com o uso, seja, sobretudo, em relação ao que vinha proposto na 2ª versão revista da BNCC.

Um primeiro aspecto a ser notado reside na análise dos seguintes trechos:

No caso da Alfabetização, considera-se que a linguagem escrita é uma **representação** da linguagem oral, ou seja, **o sistema de escrita representa uma estrutura da fonologia da língua**, que são os fonemas.

Assume-se aqui, **independentemente da metodologia** a ser adotada pelo professor, as seguintes premissas sobre Alfabetização (Morais e Araújo e Oliveira).

1. As habilidades da alfabetização. **Alfabetizar significa apropriar-se do código alfabético**, ser capaz de usar as regras do código para identificar as palavras e associá-las com o seu sentido (...). (p. 21; grifos nossos)

Ainda que o próprio documento ressalve que as premissas adotadas são *independentes da metodologia adotada*, há nos excertos acima transcritos uma grave incoerência conceitual que também independe da metodologia empregada. Quando se afirma que a linguagem escrita é uma *representação* da linguagem oral, assume-se que a escrita é o resultado de um longo processo de construção, durante o qual várias definições foram estabelecidas em relação a quais aspectos da realidade (no caso, a oralidade) seriam retidos e quais seriam excluídos da representação. Nesta perspectiva, alfabetizar-se seria, em alguma medida, refazer o processo histórico de construção da escrita, num percurso em que a criança terá de compreender *o que* a escrita representa e como ela representa. No entanto, logo na sequência em que se afirma que a escrita é um *sistema de representação*, essa versão da Base assevera que *alfabetizar significa apropriar-se do código alfabético*, o que remete a outra concepção de linguagem escrita. Tratar a linguagem escrita como *código* equivale a entendê-la como uma transcrição da linguagem oral e, com isso, assumir uma relação de equivalência biunívoca entre sons e grafemas.

A presença dessa incoerência conceitual já seria, por si, um grave problema; no entanto, não há como ignorar pelo menos 30 anos de tradição científica em que essa

visão da linguagem escrita como código alfabético vem sendo desmantelada. São incontáveis os autores e as pesquisas que demonstraram a falência de um processo de alfabetização baseado numa visão da linguagem escrita como código e a consequente necessidade de apostar num sujeito ativo que observa, analisa e reflete sobre a escrita, bem como num trabalho de sistematização sobre o sistema de escrita contextualizado e pautados pelos usos sociais da leitura e da escrita. Ferreiro (1986)³; Morais⁴, Rojo (2009)⁵ e Batista (2011)⁶ são apenas alguns desses autores.

Se, por um lado, há uma vasta tradição científica na defesa de uma visão da linguagem escrita como *sistema de representação* e de um processo ativo e contextualizado de alfabetização, por outro lado, o documento apresentado pela BNCC para justificar as *premissas da alfabetização* é extraído de um livro eletrônico produzido por um instituto que, de acordo com o exposto em sua *homepage* (<http://www.alfaebeto.org.br/>), baseia-se em evidências científicas para propor *soluções educacionais*. É digno de nota a este respeito que as premissas assumidas para a alfabetização, apoiadas nesse instituto, vão de encontro ao que está proposto pelas políticas públicas e publicações do próprio MEC e, acrescente-se, acatadas pela 2ª versão revista da BNCC, como é o caso do Pro-Letramento e do PNAIC.

A aposta numa visão da linguagem escrita como *código de transcrição* da linguagem oral parece refletir-se na exclusão nessa versão da Base do seguinte objetivo que aparecia na 2ª versão revista:

(EF02LP40)

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

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao que essa versão da Base apresenta, quando explicita a 2ª premissa da alfabetização:

2. Quando alfabetizar. A alfabetização repousa no conhecimento da língua oral: entender o sentido das palavras, decompor palavras em sílabas e identificar o ataque e rima das palavras. Tudo isso se aprende naturalmente. O único elemento que precisa ser ensinado, no que se refere à oralidade, é tornar conscientes os fonemas – o que, por sua vez, requer a capacidade de identificar letras. Esses são requisitos essenciais para a alfabetização, e normalmente eles são ensinados na pré-escola, entre 4 e 5 anos de idade. Assim,

³ FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1986.

⁴ Disponível em

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf

⁵ ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

⁶ Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1638>

o ensino formal da alfabetização usualmente se inicia no 1º ano da escolaridade, quando a criança tem por volta de 6 anos de idade, mas em alguns países isso se dá aos 5 e em outros aos 7 anos. (p. 8)

A redação dessa premissa não deixa dúvidas quanto à assunção de que a alfabetização depende do ensino explícito da consciência fonêmica, ou seja, da capacidade de identificar fonemas. Assim, em lugar do sujeito ativo que pensa sobre o sistema de escrita, opera sobre ele e deriva-lhe as regularidades, entrevê-se, neste excerto, uma criança a quem se deverá transmitir/ ensinar a realidade dos fonemas. Também há de se destacar o seguinte trecho:

Esses são requisitos essenciais para a alfabetização, e normalmente eles são ensinados na pré-escola, entre 4 e 5 anos de idade. Assim, o ensino formal da alfabetização usualmente se inicia no 1º ano da escolaridade, quando a criança tem por volta de 6 anos de idade, mas em alguns países isso se dá aos 5 e em outros aos 7 anos.

Há uma flagrante inconsistência no que se refere à idade em que, afinal, deve ocorrer esse ensino: aos 4 e 5 anos, na pré-escola? Aos 6 anos, no 1º ano? Aos 5 ou aos 7 anos? Qual a relação de causa e consequência que se estabelece entre os requisitos essenciais a serem ensinados entre 4 e 5 anos de idade e ‘assim’ o ensino se iniciar por volta dos 6 anos? Acaso se está, como o trecho parece indicar, defendendo o ensino de pré-requisitos para a alfabetização na Educação Infantil? Para além da obsolescência de uma posição como essa – que remete aos exercícios de prontidão usados nas décadas de 1960 e 1970, quando se alfabetizava com as cartilhas e seus métodos sintéticos ou globais –, tal posição é diametralmente oposta ao que defendem as DCNEI, as quais, em nenhum de seus capítulos, orienta o trabalho com a consciência fonêmica ou qualquer outro tipo de exploração formal e sistemática da linguagem oral, em seus componentes menores.

Por fim, a 3ª premissa estabelece o que se espera da criança ao final do 1º ano:

O progresso de uma criança ao final do 1º ano de alfabetização formal depende essencialmente da transparência ou consistência do código ortográfico, ou seja, do grau de afinidade entre os fonemas e grafemas. No caso de uma língua como o Português do Brasil a criança ao final do 1º ano deve ter adquirido o domínio do código alfabético, isto é, saber mapear todas as correspondências grafema-fonema e conhecer e usar as regras ortográficas básicas.

Um primeiro aspecto a ser destacado neste trecho é que não fica claro o que significa *grau de afinidade entre os fonemas e grafemas*, tampouco o que seria *transparência*

ou consistência do código ortográfico. Ressalte-se, além disso, a insistência em tratar como ‘código’ aquilo que a tradição linguística trata como ‘sistema’; no caso o sistema ortográfico, que, longe de ser regular e *transparente*, marca-se por um complexo conjunto de regularidades diretas, contextuais e morfogramaticais (conforme, a respeito, Cagliari, 1989⁷; Morais, 2010⁸ e o próprio PNAIC). Além disso, ao afirmar que *O progresso de uma criança ao final do 1º ano de alfabetização formal depende essencialmente da transparência ou consistência do código ortográfico*, o trecho faz equivaler – ou não diferencia suficientemente – o sistema de escrita alfabético e as correspondências entre grafemas e fonemas que ele implica e sistema ortográfico, suas regularidades e irregularidades.

Vale destacar que essa indiferenciação entre os sistemas – alfabético e ortográfico – já havia sido destacada em relação à 1ª versão da BNCC no parecer da Profª Delaine Cafieiro, conforme o demonstra o trecho abaixo, cuja extensão se justifica para que a ideia que se pretende ilustrar fique suficientemente clara:

A ideia de uma organização em torno de eixos já estava presente nos PCNs, mas lá era tecido todo um conjunto de definições e explicações que a justificavam, aqui não é. Exemplo disso é a proposta de transversalidade do eixo de análise linguística que lá vinha explicada de forma suficiente, aqui não. Outro exemplo diz respeito a apropriação do sistema de escrita alfabética que está colocada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (MEC, SEB, 2012) e em outros documentos, cadernos de formação e projetos de formação continuada que circulam no país, mas esse conceito não fica claro na BNCC, nem outros que se referem aos eixos de ensino previstos. Por trás desses eixos, há muito mais teoria do que o documento BNCC deixa transparecer. Do modo como está fica impreciso, porque apresentado de modo simplificado. Chega a se evidenciar uma certa confusão de teorias, como, por exemplo, tratar como um só o sistema alfabético e o ortográfico: “Do ponto de vista da progressão, espera-se que, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, os objetivos de aprendizagem relacionados à apropriação do sistema alfabético e ortográfico tenham sido consolidados, pois não há garantia de autonomia em leitura e escrita, sem que o/a estudante compreenda o funcionamento do sistema de escrita, para poder utilizá-lo nas situações de leitura e de produção de textos”. Pode-se e deve-se, sim, prever que os estudantes se apropriem do sistema alfabético no máximo em três anos, mas apropriação da ortografia demanda mais tempo, não se consolida em três anos. É necessário um tempo bem maior para que o estudante consiga compreender o sistema ortográfico.

O parecer citado remete-nos à 1ª versão da BCNN, a qual, no que tange à alfabetização, apresentava objetivos de aprendizagem bastante diversos dos que são

⁷ CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

⁸ MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2010.

apresentados na presente versão. Aqui, grande parte dos objetivos – explicitamente – remete a consciência grafofonêmica, reforçando, assim, a assunção de uma visão de escrita como código. A título de ilustração, comparem-se alguns objetivos previstos para o 1º ano na 1ª versão da BCNN e na atual versão:

1ª versão da BCNN:

LILP1FOA028 - **Realizar análise fonológica** de palavras, segmentando-os oralmente em unidades menores (partes de palavras, sílabas), identificando rimas, aliterações, observando a função sonora que os fonemas assumem nas palavras, **relacionando os elementos sonoros com sua representação escrita.**

Atual versão:

Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita, observando a **função sonora que os fonemas assumem nas palavras.** (EF01LP36)

Segmentar o fluxo do discurso oral (sílabas, sons e fonemas), para **decodificar a fala como uma sequência de fonemas, associando estes com as letras e grafemas.**

Como os destaques apontam, o objetivo que previa uma reflexão sobre como as diferentes partes da palavra oral são representadas pela escrita ‘transforma-se’ num objetivo que enfatiza a identificação dos fonemas.

1ª versão da BCNN:

LILP1FOA027 – Reconhecer diferentes tipos de letras em diferentes contextos, suportes e gêneros textuais

Atual versão:

Escrever as letras do alfabeto, nas formas imprensa e cursiva, **em resposta ao nome da letra ou ao segmento fônico que corresponde habitualmente à letra.**

Nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respectivos segmentos fônicos (realização dos valores fonológicos).

Além da exigência de duas formas de escrita – imprensa e cursiva – já no 1º ano, o que não corresponde ao que é praticado pela maioria das coleções de livros didáticos aprovados pelo PNLD, o objetivo da atual versão claramente submete a escrita das letras aos fonemas que forem ditados (*em resposta ao nome da letra*), novamente reforçando a ênfase na correspondência grafofonêmica já no 1º ano do chamado ciclo de alfabetização.

1ª versão da BCNN:

LILP1FOA031 – Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito

LILP1FOA032 – Ler palavras e textos, apoiando-se em imagens

LILP1FOA035 – Reconhecer palavras e frases frequentes em textos, sem a necessidade de decodificação

LILP1FOA036 – Reconhecer palavras em textos, a partir de alguns índices sonoros e suas correspondências gráficas

LILP1FOA037 – Ler oralmente textos familiares e curtos (títulos de histórias, manchetes, quadrinhas, entre outros) após leitura silenciosa.

Atual versão:

Ler corretamente, por minuto, no mínimo, 25 pseudopalavras de uma lista de palavras.

Ler pelo menos 50 de uma lista de 60 palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares.

O cuidado na 1ª versão da Base em apoiar a leitura do aluno em imagens e textos familiares desaparece na atual versão, na qual a preocupação única com a decodificação evidencia-se pelos critérios quantitativos. Além disso, as práticas de **uso** da leitura e da escrita não balizam o processo, na medida em que pseudopalavras e número de sílabas são os critérios que organizam as *listas* de palavras a serem lidas.

Os exemplos extraídos dos objetivos previstos para o 1º ano apenas ilustram uma tendência que também se verifica nos 2º e 3º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o abandono de um processo que procurava articular alfabetização e letramento, que assumia o aluno como um sujeito que observa, analisa, reflete e constrói, por uma concepção da linguagem escrita como código, cuja aprendizagem pressupõe aprendizagem explícita (e mecânica) das correspondências grafofonêmicas, em detrimento de práticas de uso da leitura e da escrita que sejam significativas para o aluno. Desse modo, no que tange à alfabetização, as afirmações dessa atual versão de que *A linguagem não é uma atividade escolar. A linguagem é uma atividade humana, histórica e social* e de que *A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido, ou seja, é uma forma de ação interindividual, orientada para uma finalidade específica (...)* (p. 1) não se sustentam.

Estendendo as considerações feitas, cabe dizer que muitas das práticas pedagógicas atuais ou das metodologias derivadas da concepção da escrita como sistema de representação são passíveis de críticas por prolongarem demasiadamente o processo de reflexão sobre o sistema de escrita sem que uma mediação mais efetiva tenha lugar e/ou por retardarem ou por excluïrem informações diretas por parte do adulto sobre

dimensões qualitativas e quantitativas envolvidas na relação fonema/grafema. Mas essa é uma questão pertinente à formação de professores, à metodologia e não ao currículo.

Vale dizer que a proposição de um aprendizado mais mecânico do sistema de escrita, como o proposto pelo método fônico nas bases aqui consideradas, com métrica de fluência, pode provocar um efeito de exclusão semelhante ao que tínhamos na década de 1970, quando apenas cerca de 50% dos alunos passavam para a 2ª série. Sem contar os inúmeros problemas de aprendizagem que precocemente podem “surgir” ou ainda do comprometimento da relação das crianças com a escola e com a escrita motivadas pela tensão no processo que muito provavelmente esses novos objetivos trarão para a sala de aula.

Ainda que tais mudanças pudessem vir a alterar positivamente indicadores relativos à alfabetização, não alterariam, por si só, os indicadores relativos às demais habilidades de leitura e escrita, avaliadas, por exemplo, pelo SAEB ou pelo PISA, porque são outras as habilidades consideradas. Ao contrário, o fato da alfabetização ser proposta de forma mais mecânica e menos reflexiva não favorece o desenvolvimento dessas habilidades.

Considerando-se, então, o que aqui foi apontado em relação ao processo de alfabetização, apresenta-se, agora, uma comparação entre as três versões da Base, visando apontar objetivos das versões anteriores que, por sua importância, deveriam ser recuperados, bem como objetivos de atual versão que, por assentarem-se em uma visão restrita da escrita, deveriam ser suprimidos ou reformulados:

1º ANO		
1ª versão da BNCC	2ª versão da BNCC	3ª versão da BNCC
Compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética		
Presente apenas na 1ª versão, este objetivo de aprendizagem remete a uma condição básica para a alfabetização: a compreensão <i>do que</i> (a oralidade) e <i>do como</i> (alfabeticamente) o sistema de escrita representa. Deveria, pois, estar presente na versão atual/ final ⁹ .		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto distinguindo-as de outros sinais gráficos		Nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respectivos segmentos fônicos

⁹ Ressalte-se que essa posição é corroborada pelos números consolidados no **Relatório Final** sobre as contribuições recebidas a respeito da 1ª versão da Base, disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/areas/16.03.2016_LIN_LINGUA_PORTUGUESA_Relatorio_Final_1.pdf.

Nesse Relatório, de 19.612 contribuições relativas a esse objetivo (LILPFOA001), mais de 18.000 *concordam fortemente* ou *concordam* com sua **clareza, relevância e pertinência** e em torno de 500 contribuições apenas *discordam* ou *discordam fortemente*. Difícil, então, compreender por que esse objetivo não se manteve nas 2ª e 3ª versões da Base.

		(realização dos valores fonológicos).
<p>Da mesma forma, distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos (números, sinais de pontuação, por exemplo) é condição básica para a alfabetização; trata-se, assim, de um objetivo (presente na 1ª versão) que deveria estar presente na versão atual/ final.</p> <p>Note-se que, na versão atual, enfatiza-se a realização dos valores fonológicos, compatível com o pressuposto de que é possível ter consciência fonêmica antes do contato (com) e o uso (de) a escrita, o que, a nosso ver, é um equívoco, pois assenta-se em uma visão de escrita como <i>código</i>.</p>		
	Conhecer as letras do alfabeto, a ordem alfabética e sua utilização para guiar consulta a agendas, catálogos, dicionários, etc.	Recitar o alfabeto na ordem das letras, sem cometer erros de posição relativa.
<p>Claramente, a comparação entre as 2ª e 3ª versões da Base permite perceber que foi priorizada a recitação mecânica da ordem alfabética em detrimento de seu uso. Recomenda-se, então, que o uso da ordem para manuseio de portadores organizados em ordem alfabética seja mantido na versão atual/ final.</p>		
Reconhecer diferentes tipos de letras em diferentes contextos, suportes e gêneros textuais.		Escrever as letras do alfabeto, nas formas imprensa e cursiva, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fônico que corresponde habitualmente à letra.
Conhecer o uso de variados tipos de letras, de suportes e instrumentos de escrita (papel, lápis/caneta, tela/teclado)		
<p>Esses dois importantes objetivos relacionados ao uso da escrita presentes na 1ª versão deveriam, a nosso ver, ser mantidos na versão atual/ final. Além disso, a exigência da escrita nos alfabetos <i>imprensa</i> e <i>cursivo</i> parece-nos inadequada sob dois pontos de vista: em 1º lugar, para uma criança que está em seu 1º ano do ciclo de alfabetização, aprender simultaneamente dois tipos de alfabetos ao mesmo tempo em que terá de construir um conjunto complexo de conhecimentos sobre o funcionamento do sistema representa um esforço cognitivo exagerado e, sobretudo, desnecessário. Além disso, no Brasil, não há uma tradição de escrita manual do alfabeto de imprensa; seguindo a tendência das coleções de livros didáticos aprovadas pelo PNLD, alfabetiza-se empregando a letra bastão (pela facilidade que representa em termos das praxias que exige) e, gradativamente, o que inclui pelo menos o 1º semestre do 2º ano, ensina-se o alfabeto cursivo. Não há, pois, como entender por que se está recomendando o ensino do alfabeto imprensa – repita-se, sem qualquer tradição nos currículos brasileiros (exceto em escolas internacionais que seguem os currículos dos países de origem) --, menos ainda por que essa exigência está já no 1º ano. Por fim, como já se fez notar, a ênfase nessa 3ª versão da Base está na correspondência grafema-fonema; o que se espera é que o aluno escreva o grafema correspondente aos fonemas ditados. A perspectiva do uso das letras e de seu reconhecimento nos diferentes gêneros e suportes – presente na 1ª versão – perdeu-se. Recomenda-se, assim, que o</p>		

objetivo previsto para o 1º ano seja mais próximo àqueles previstos na 1ª versão e que se limite, neste ano, à escrita das letras-bastão.		
	Realizar análise fonológica de palavras, segmentando-as oralmente em sílabas	Realizar análise fonológica de palavras, segmentando-as oralmente em sílabas.
	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita, observando a função sonora que os fonemas assumem nas palavras.	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita, observando a função sonora que os fonemas assumem nas palavras.
Realizar análise fonológica de palavras, segmentando-os oralmente em unidades menores (partes de palavras, sílabas), identificando rimas, aliterações, observando a função sonora que os fonemas assumem nas palavras, relacionando os elementos sonoros com sua representação escrita.	Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.
	Identificar rimas, aliterações e assonâncias em textos orais.	Segmentar o fluxo do discurso oral (sílabas, sons e fonemas), para decodificar a fala como uma sequência de fonemas, associando estes com as letras e grafemas.
<p>As células em destaque representam objetivos que permaneceram idênticos nas 2ª e 3ª versões da Base e, a nosso ver, podem ser mantidos, pois, ainda que enfatizem os fonemas – diferentemente do que aparecia na 1ª versão – permitem também uma reflexão sobre a relação entre outros segmentos sonoros e sua representação escrita.</p> <p>Já a identificação de <i>rimas</i>, <i>aliterações</i> e <i>assonâncias</i> em textos orais (2ª versão), habilidade importante para levar as crianças em processo de alfabetização a perceberem que a oralidade não é um contínuo sonoro, mas, ao contrário, pode ser segmentada em unidades menores, desaparece da 3ª versão e é substituída por um objetivo que indica a necessidade de as crianças identificarem fonemas na fala e sua associação com os grafemas, ou seja, novamente a escrita como <i>código</i> é priorizada e o que se entrevê é uma perspectiva de treinamento da associação entre letras e sons, o qual, além de deixar inúmeros outros aspectos da linguagem escrita de fora, poderá determinar – como num passado não muito distante – o fracasso escolar de inúmeras crianças que, por ainda não compreenderem (cognitivamente) a natureza alfabética da escrita, não serão capazes da associação pretendida.</p> <p>Sugere-se, então, a exclusão desse objetivo -- <i>Segmentar o fluxo do discurso oral (sílabas, sons e fonemas), para decodificar a fala como uma sequência de fonemas, associando estes com as letras e grafemas</i> -- e a recuperação daquele objetivo previsto na 2ª versão: <i>Identificar rimas, aliterações e assonâncias em textos orais</i>.</p>		

Compreender que alterações na ordem escrita dos grafemas provocam alterações na composição da palavra.	Compreender que alterações na ordem escrita dos grafemas provocam alterações na composição da palavra, fazendo corresponder fonemas e grafemas.	Reconhecer que alterações na ordem escrita dos grafemas provocam alterações na composição da palavra, fazendo corresponder fonemas e grafemas. (EF01LP39)
<p>Somos favoráveis à manutenção deste objetivo que, dada a sua importância, mantém-se desde a 1ª versão. No entanto, somos francamente favoráveis à redação da 1ª versão que, em lugar de enfatizar a relação fonema – grafema, permitia que o aprendiz percebesse que a palavra muda; assim, mesmo as crianças que ainda não compreenderam o princípio alfabético podem ser capazes de ‘ler’ como diferentes as palavras que se diferenciam por uma ou mais letras.</p>		
Escrever o próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever e ler outras palavras, construindo a correspondência grafema/fonema. (LILPFOA033)		
Escrever palavras e textos, segundo sua compreensão do sistema alfabético, ainda que não convencionalmente. (LILPFOA034)		
<p>Destaque-se que a exclusão destes 2 objetivos, presentes na 1ª versão, parece indicar um retrocesso, uma vez que eles indicavam na direção de uma criança que reflete sobre o sistema de escrita e tem a chance de se colocar como produtora de textos, ainda que não esteja alfabetizada. Além disso, eles se comprometiam com a natureza processual da construção da escrita (ver, a respeito, nossos grifos), natureza essa que foi abortada da 2ª e, sobretudo, da 3ª versão.</p> <p>Os números do Relatório Final¹⁰ que consolidou as contribuições à 1ª versão da BNCC parecem corroborar a posição de que esses objetivos não deveriam ter sido excluídos das versões posteriores da Base, como aconteceu¹¹.</p>		
Ler palavras e textos, apoiando-se em imagens.		
Reconhecer palavras e frases frequentes em textos, sem a necessidade de decodificação.		
Reconhecer palavras em textos, a partir de alguns		

¹⁰ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/areas/16.03.2016_LIN_LINGUA_PORTUGUESA_Relatorio_Final_1.pdf,

¹¹ **LILPFOA033**: De um total de 14.366 contribuições, mais de 14.000 concordaram com as **clareza, pertinência e relevância** desse objetivo.

LILPFOA034: De um total de 14.282 contribuições, quase 14.000 concordaram que se tratava de um objetivo com **clareza, pertinência e relevância**.

indícios sonoros e suas correspondências gráficas		
Ler oralmente textos familiares e curtos (manchetes, quadrinhas, etc.) após leitura silenciosa.		
		Ler corretamente, por minuto, no mínimo, 25 pseudopalavras de uma lista de palavras.
		Ler pelo menos 50 de uma lista de 60 palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares.
<p>Como se pode notar comparando os objetivos de aprendizagem apontados nas 1ª e 3ª versões da Base, a aposta numa criança que, mesmo não estando alfabetizada plenamente, pode tomar parte em situações de leitura, lançando mão de diferentes estratégias (apoio em imagens; reconhecimento de partes escritas, cuja correspondência sonora é conhecida; palavras e/ou frases familiares), desaparece por completo. Em seu lugar, postula-se uma criança que deve ser treinada a decodificar relações grafemas-fonemas em pseudopalavras num determinado espaço de tempo. Parece que ao professor caberá ter os olhos no cronômetro e os ouvidos no aluno, a fim de avaliar se as 25 pseudopalavras (no mínimo) foram lidas em um minuto. Nenhum dos parâmetros básicos que constituem uma prática de leitura – quem lê, para quê, com qual finalidade, que sentidos são construídos -- tem lugar aqui. O número de sílabas e o padrão regular ou irregular das composições silábicas são os únicos critérios para a composição das listas de palavras a serem lidas, reforçando, pois, o compromisso com o treinamento das correspondências grafofonêmicas em detrimento de uma prática de leitura que seja minimamente significativa para o aluno.</p> <p>Em seu Parecer sobre a 1ª versão da Base, tratando dos objetivos de aprendizagem colocados para a apropriação do sistema da escrita alfabética e da norma ortográfica, a Profª Terezinha Costa-Hübes apontava que a discussão deveria ser ampliada,</p> <p style="text-align: center;"><i>apresentando uma reflexão mais aprofundada sobre a alfabetização, relacionando-a com práticas de letramento, de modo a garantir que esse processo considere a apropriação da escrita por meio de práticas sociais de uso da linguagem.</i></p> <p>Se essa já era uma indicação relativa à 1ª versão, o que dizer dessa 3ª versão que, descartando qualquer possibilidade de o aluno inferir o que está escrito, arriscar-se a ler textos familiares e significativos, investe apenas na velocidade da decodificação de listas de (pseudo)palavras?</p> <p>O descaso com a leitura de textos no 1º ano e a desconsideração dos elementos que lhes conferem sentido e expressividade também se faz imperioso, quando se observam que alguns objetivos de aprendizagem propostos na 2ª versão da Base desapareceram dessa última versão, conforme abaixo demonstrado:</p>		
	Observar os sinais de pontuação por ocasião da leitura de textos, realizada	

	individualmente e/ou pela professora.	
	Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	
	Identificar o significado de palavras frequentemente utilizadas e demonstrar esse conhecimento ao interagir oralmente.	
<p>A exclusão desses 3 objetivos de aprendizagem torna a atual versão da Base muito mais merecedora da avaliação tecida pela Profª Ana Maria de Matos Guimarães, quando, em seu Parecer sobre a 1ª versão da Base, afirma que:</p> <p style="text-align: center;">Da forma como posto, fica difícil entender a ênfase na separação alfabetização/letramento, salientada pelo eixo “apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita”. Ora, tal eixo salienta a importância da técnica, em detrimento do processo. A meu ver, tal eixo, importante para as séries iniciais, deveria ser contemplado dentro dos eixos leitura e escrita, dando ênfase aos letramentos.</p>		

Também em relação ao 2º ano, a crença de que o processo de alfabetização não deve se apoiar em textos – mas sim em palavras e frases descontextualizadas – fica explícita quando se observa nessa versão da Base que os objetivos de aprendizagem:

- a) *Usar, nos textos produzidos, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios e Usar o ponto final ao produzir textos (2ª versão) foram excluídos;*
- b) *Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos mais extensos (2ª versão) foi transformado em Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases*

Como demonstrado em relação ao 1º ano, parte dos objetivos de aprendizagem propostos para o 2º ano também aponta para a predominância da técnica; no caso, a técnica de codificar fonemas e decodificar grafemas. A título de exemplo, pode-se mencionar:

- a) A exclusão do seguinte objetivo de aprendizagem presente na 2ª versão da BNCC: *Reconhecer que a escrita não é uma transcrição da fala, diferenciando, na escrita de palavras, o modo como se fala do modo como se escreve.*
- b) A inclusão dos seguintes objetivos de aprendizagem (exclusivos, pois, dessa última versão):
 - Repetir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante) pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema.
 - Segmentar o fluxo do discurso (separação de palavras, sílabas, sons e fonemas), para decodificar a fala como uma sequência de fonemas, associando estes com as letras e grafemas.
 - Pronunciar o(s) segmento(s) fônico(s) de grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos.

Assim, em detrimento de um processo que alia letramento e alfabetização, essa não é entendida, sequer, como *representação* da linguagem oral, haja vista que perceber a inexistência de uma relação de transparência entre as linguagens oral e escrita não é mais considerado um objetivo de aprendizagem. Ao contrário, inúmeros objetivos realçam e reforçam essa relação de transparência, buscando-se, inclusive, que os alunos identifiquem fonemas apoiando-se apenas na oralidade, como se depreende no exercício de repetir uma sílaba CV ou CVC sem o 1º fonema. A tradição (psico)linguística brasileira, que remonta pelo menos a 1986 com o livro **No mundo da escrita**¹², da Profª Mary Kato, quando defende que a percepção do fonema só é possível mediante a apropriação de um sistema de escrita alfabético, parece ter sido, assim, definitivamente esquecida.

Para encerrar essas considerações sobre o processo de alfabetização, vale reiterar que objetivos de aprendizagem como:

- Identificar diferentes composições de sílabas (CV, V, CVV, CCV, dentre outras).
- Segmentar, remover e substituir sílabas iniciais, intermediárias ou finais para criar novas palavras.

que apontam na direção de uma análise do sistema **de escrita**, permitindo, pois, que os alunos depreendam-lhe o funcionamento, não apenas são bem-vindos, como também corroboram a posição que aqui já enunciamos, segundo a qual a intervenção intencional e sistemática do professor é absolutamente necessária. Ou seja, não se está defendendo um processo de alfabetização estritamente individual, de alguma forma espontâneo, sobre o qual não cabem intervenções. Ao contrário, o conhecimento pelo professor de como ocorre a alfabetização e o planejamento de situações didáticas que levem os alunos a perceberem o funcionamento da língua escrita e as formas de relação que ela estabelece com a linguagem oral são rigorosamente fundamentais.

Está-se apenas alertando para que o fracasso e a evasão escolares que dominavam o Brasil até a década de 1980, diante de uma alfabetização mecânica e sem sentido, não retornem, graças a essa mesma alfabetização mecânica e descontextualizada travestida de métodos apoiados em pesquisas – realizadas em contextos educacionais, sociais, econômicos e culturais diferentes dos brasileiros e sobre línguas anglo-saxãs, cuja estrutura fonológica não corresponde à do latino português brasileiro -- com que supostamente comprovam a necessidade incontestada da consciência fonêmica como pré-requisito para a apropriação do sistema de escrita que, ressalte-se, mais do que alfabético é, essencialmente, ortográfico¹³.

IV - CONSIDERAÇÕES SOBRE OS EIXOS

Oralidade:

¹² KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

¹³ Conforme, por exemplo, MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2009.

Ainda que nem sempre explorados em todo seu potencial, o escopo de categorias considerado nas unidades temáticas - Interação discursiva/intercâmbio oral (escuta e fala), na sala de aula, Funcionamento do discurso, Estratégias de escuta de textos orais e oralizados em situação de específicas de interação, Articulação entre fala e escrita e a forma como as duas modalidades se relacionam nas práticas de linguagem e Variação Linguística – é pertinente.

Do que é proposto no eixo, dois aspectos são dignos de nota: a concepção de oral, que, por vezes, parece se pautar pela já mencionada visão dicotômica e única de oralidade e a pouca consideração da multimodalidade e multimidialidade.

Como já destacado no Item 2, não existe apenas um oral, regido por uma espécie de contexto de produção geral e indiferenciado. Não se pode ensinar o oral em geral, da mesma forma que não se pode ensinar escrita em geral. Nos dizeres de Schneuwly (1997)

O oral não existe; existem orais: atividades de linguagem realizadas oralmente; gêneros que se praticam essencialmente por meio da oralidade. Ou então atividades de linguagem que combinam o oral e o escrito. De fato, nada há em comum entre a performance de um orador e a conversação cotidiana; entre a tomada de turno num debate formal e numa discussão num grupo de trabalho; entre uma aula dada e uma explicação dada numa situação de interação imediata; entre a recontagem de um conto em sala de aula e a narrativa de uma aventura no pátio do recreio. Os meios linguísticos diferem fundamentalmente; as estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz, sempre presente, também se faz diferentemente; e também a relação com a escrita é específica em cada caso.” (Schneuwly, 1997, p. 6)

Como a multimodalidade e o multimidialidade não são efetivamente consideradas (apenas mencionadas no Eixo Leitura) e não se propõe nesse eixo uma categoria articuladora capaz de situar discursivamente as práticas de linguagem (gêneros do discurso ou tipo de discurso, por exemplo), o trabalho com oralidade proposto, inferível pelos objetivos, fica praticamente reduzido à realização de seminários e debates, à interação/intercâmbio em sala de aula e a procedimentos de apoio à compreensão (tomada de notas, registros, síntese) e variação linguística.

Por um lado, deixa-se de contemplar outros gêneros possíveis como radionovela, playlist musical comentadas, podcasts variados, vlog, e práticas, como leituras dramatizadas (com ou sem efeitos sonoros – produzidos manualmente ou editados a partir de arquivos de sons). Por outro lado, elementos relativos à paralinguagem (qualidade da voz, respiração, pausa) à cinesia (expressão facial, movimentos, gestos, olhar, posturas corporais etc.) e a produção e uso de materiais de apoio (no caso de apresentações orais e seminários) não são explorados.

Com relação à progressão proposta para apresentação de trabalhos/seminários, para além da incorporação dos elementos mencionados (que precisam estar em todos os anos e não apenas no 6º), distribuídos ao longo dos anos e do tipo de apoio/recurso utilizado, vale dizer que vários gêneros, mídias e ferramentas são possíveis de serem articulados com as apresentações – apresentação interativa, álbuns, almanaques, curadoria ou produção de vídeos e *podcasts* de diferentes tipos, uso de apresentadores de slide tipo Power Point, Prezi, agregadores de conteúdos etc.

Leitura

As unidades temáticas propostas dizem respeito a estratégias de leitura, coesão e coerência no processamento do texto, fluência e prosódia na leitura e atitudes e disposições favoráveis do leitor.

Em relação à primeira categoria proposta (objeto do conhecimento) para estratégia de leitura - reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e elementos composicionais do gênero -, a progressão estabelece a **identificação** (6º ano), **análise** (7º ano), **estabelecimento de relações** (8º ano) e **explicação** (9º ano), o que pode alimentar uma tendência descontextualizada, normativa e formalista de trabalho com esses elementos, que, não raro, são apresentados de forma transmissiva para os alunos, como conteúdos a decorar e “regras” a obedecer. Mais do que identificar o uso do presente nas manchetes ou a existência do lide no primeiro parágrafo de uma notícia, por exemplo, é importante que os alunos relacionem essas características com as condições gerais de produção das notícias (na verdade, que eles percebam que essas características decorrem do contexto de produção: embora uma notícia relate um fato passado, “precisa” parecer recente para atrair seus leitores e o uso do presente “atualiza” o fato, aproximando-o do leitor. Da mesma forma, é importante apresentar os fatos e/ou circunstâncias principais logo no início para que o leitor possa ser informado desde o início do central e decidir se quer ou não saber de mais detalhes, pois a grande maioria dos leitores de periódico não procede a uma leitura integral de todas as notícias, mas sim transversal, selecionando o que é de seu interesse). Nessa perspectiva, a identificação deveria ocorrer junto com o estabelecimento de relações e explicações, possibilitando que o aluno analise os aspectos formais à luz dos aspectos discursivos, o que obrigaria o estabelecimento de progressão em outras bases, que poderiam ser o detalhamento dos elementos ou seleção de diferentes gêneros, dentre outras possibilidades.

Ainda a respeito desse objeto do conhecimento, não fica claro qual o critério de escolha/progressão dos gêneros. Para todos os anos, estão previstas diferentes esferas e diferentes tipológicas textuais (injuntivos, expositivos, argumentativos e relatos), o que é positivo, pois possibilita contemplar diferentes capacidades e práticas. Há gêneros que aparecem em três anos (por exemplo, reportagem) em dois deles (notícia, resenha, *email*, *post*, carta do leitor) e em apenas um ano (relatório, entrevista, ata, quadro, tabela, gráfico). A repetição de gêneros também não é um problema em si mesmo desse que os critérios sejam explicitados. Em algumas propostas curriculares como a do município de São Paulo, publicada em 2009, se propõe uma distinção entre gêneros de foco e gêneros contemplados em atividades

mais pontuais. Assim, por exemplo, o gênero notícia aparecia em todos os anos e, em dois deles, aparecia como gênero de foco, objeto de um trabalho mais sistemático de algumas de suas características. Em um ano, em termos de reconstrução de condições de produção pode-se propor uma análise dos agentes presentes na esfera jornalísticas e seus interesses, os gêneros que circulam e como se relacionam com a notícia, as diferenças da notícia nas diferentes mídias etc. e pode-se propor que vivam a vida de um editor. No outro ano em que a notícia for foco é possível trabalhar com os tipos de jornalismo – sensacionalismo e investigativo –, com a não neutralidade dos relatos, com as práticas de seguir, compartilhar, com a análise da cobertura da imprensa e pode-se propor que vivam a vida de um repórter ou fotoreporter etc. Em termos de forma composicional e estilo, pode-se num primeiro ano focar a estrutura geral – manchete, linha fina, lide corpo da notícia, olho –, a escolha pela 3ª pessoa, o uso dos tempos verbais etc., e, no outro ano, a pirâmide invertida, a seleção lexical, a inclusão de declarações etc. As várias mídias também podem ser contempladas nos diferentes anos, o que incluiria necessariamente notícias, de TV, rádio, impressas, em sites e redes etc.

Embora esteja prevista a consideração de textos verbo-visuais, multimodais e multimidiáticos, como uma categoria própria, o que é positivo, como já comentado no primeiro item desse parecer, a progressão prevista considera apenas o letramento da letra, o impresso (ou o escrito na tela), a exemplo do que já se coloca desde a década de 70.

Alguns critérios de progressão não ficam claros em relação às estratégias: localização de informação só aparece explicitamente no 6º ano, deduções e inferências, somente no 7º ano, ainda que estejam supostos em outras estratégias: mas porque aparecem aí e só aí? Por que o estabelecimento de objetivos de leitura só aparece no 6º ano, quando deveria guiar todas as outras estratégias?

A progressão proposta para elaboração de sínteses e resumos é adequada. Os procedimentos de grifar, anotar na margem e tomar nota poderiam também aparecer de forma articulada ao que é proposto.

Com relação à unidade temática “Atitudes e disposições favoráveis do leitor”, para além da participação em práticas leitoras, como rodas de leitura, de conversa, de discussão (e outras saraus, intervenções, como torpedos poéticos, ataques de nanocontos), poderia haver mais clareza dos critérios de apreciação estética em jogo, para que as práticas não se restrinjam a dizer o tempo todo o que se acha sem a possibilidade de ampliação dos critérios de análise.

Escrita:

As unidades temáticas propostas dizem respeito ao processo de produção escrita: planejamento, a partir do contexto de produção, do gênero e da pesquisa prévia sobre o tema (que só aparece a partir do 5º ano); a escrita em si, que supõe monitoramento em termos de adequação ao gênero e ao contexto de produção e procedimentos linguísticos, estilísticos e enunciativos e a edição do texto.

Ainda que para todos os anos se prevejam *Práticas de produção de textos não literários verbais, verbo-visuais, multimodais e multimidiáticos, de diversos gêneros, em diferentes esferas de circulação dos discursos (mediáticas, jornalísticas, científicas, políticas, escolares, do cotidiano etc.)*, isso não acontece em nenhum ano. Do 1º ao 5º

ano, o multimodal e o multimidiático ficam por conta de uma indicação genérica e repetida para utilizar software para edição de texto e, a partir do 4º ano, para editar texto com imagem e texto imagem e som no 5º ano. A tecnologia entra simplesmente para facilitar. Poucos são os gêneros multimodais contemplados: legenda (supondo sua relação com a imagem), cartaz (além de HQ e quadrinhos que figuram em outro eixo). Nos anos finais, a consideração da tecnologia é ainda mais distante (aparece apenas uma indicação para o uso (ou não) de ferramenta para a construção de quadros, tabelas e uma indicação para uso de ferramenta digital para produção de infográfico). Além dos já mencionados, os gêneros multimodais considerados são os mesmos já consagrados – cartaz, folheto, textos publicitários. *Posts* e *e-mails* aparecerem como representantes da cultura digital.

As diferentes esferas não são contempladas em todos os anos. Do 1º ao 5º ano praticamente só são contempladas as esferas cotidiana e política (carta de reivindicação a autoridades públicas), fazendo-se notar a ausência das esferas jornalística e de divulgação científica. Notas jornalísticas, álbuns noticiosos, notícias (vídeo, rádio, impressa, site), entrevistas (vídeo, rádio, impressa, site), fotorreportagem, programas de rádio, *podcasts*, carta de leitor são alguns dos gêneros possíveis, assim como verbetes de enciclopédia (que podem contar com produção colaborativa), *podcasts* de curiosidade, relatos ou relatórios/multimidiáticos (em agregadores de conteúdos que permitem a publicação de fotos, texto escrito, vídeo arquivos de áudio etc.). Para os anos finais, acrescenta-se a possibilidade de produção de reportagem multimídia, *vlog*, documentário, vídeos e *podcasts* de diferentes tipos, *gif*; comentários, resenhas, comentários e *vlogs* de diferentes produções culturais – livros, games, filmes, animações, canções, videoclipes etc.; produção de revistas e jornais digitais e de rádio web, dentre outras possibilidades. Além dos gêneros mencionados, as propostas de produção poderiam contemplar as atividades e práticas próprias da cultura digital mencionadas no item 1.

Educação literária

O Eixo é organizado a partir de categorias gerais da narrativa, que poderiam ser mais contextualizadas pela consideração específica de mais gêneros. Nos anos iniciais, só são nomeados gêneros da tradição oral, tirinhas e quadrinhos. Seria interessante que gêneros já conhecidos dos professores fossem sugeridos, conto de fada, conto popular, conto de esperteza, fábula, narrativa de aventura, narrativa de enigma, crônica etc., assim como outros não tão usuais, como roteiro de games, de animações, e que práticas e atividades próprias da esfera literária, como comentado no item 1, possam ser apontadas e possam ampliar formas de partilhas e de apreciação. O mesmo se coloca para os anos finais do ensino fundamental.

Segue, anexo, documento da versão 3 da BNCC com outros comentários e indicações.

São Paulo, 26 de dezembro de 2016.



Jacqueline Peixoto Barbosa