



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Josilene Oliveira Batista

Base Nacional Comum Curricular:

Enfrentamento ou manutenção do Fracasso Escolar?

Rio de Janeiro

2024

Josilene Oliveira Batista

**Base Nacional Comum Curricular: Enfrentamento ou manutenção do Fracasso
Escolar?**

Dissertação apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Leticia Cautela de Almeida Machado

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B333 Batista, Josilene Oliveira
 Base Nacional Comum Curricular: Enfrentamento ou manutenção do Fracasso
 Escolar / Josilene Oliveira Batista. – 2024.
 283 f.

 Orientadora: Maria Letícia Cautela de Almeida Machado.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Faculdade de Educação.

 1. Educação – Teses. 2. Alfabetização – Teses. 3. Base Nacional Comum
 Curricular – Teses. 4. Fracasso escolar – Teses. I. Machado, Maria Letícia
 Cautela de Almeida. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
 Educação. III. Título.

br
CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Josilene Oliveira Batista

Base Nacional Comum Curricular: Enfrentamento ou manutenção do Fracasso Escolar

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 05 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Maria Letícia Cautela de Almeida Machado (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Janaina Moreira Pacheco de Souza
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a. Flávia Barbosa da Silva Dutra
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Elaine Constant Pereira de Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho...

A toda a minha família, em especial, ao meu filho, que sempre entendeu quando eu precisava me distanciar para estudar, e ao meu esposo, pelo incentivo para que eu me esforçasse;

À minha professora e orientadora pela sua orientação, parceria, dedicação e paciência. Todo o apoio e atenção dedicados a mim foram imprescindíveis para a conclusão deste trabalho. Gratidão, também, a todos os professores que contribuíram com minha pesquisa e projeto como um todo;

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa NEELAL – Núcleo de Estudos e Ensino em Linguagens, Alfabetização e Letramento, por fazerem parte do meu crescimento intelectual; Aos professores da banca avaliadora, que participaram ativamente no desenvolvimento desse trabalho de conclusão de curso com suas sugestões e compartilhamento de ideias. O êxito na conclusão desta pesquisa não seria o mesmo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A Deus, pois sem Ele esta jornada não seria cumprida.

“O Senhor renova as minhas forças e me guia por caminhos certos, como ELE mesmo prometeu”. Salmos 23:03

RESUMO

BATISTA, Josilene Oliveira. *Base Nacional Comum curricular: enfrentamento ou manutenção do Fracasso Escolar*. 2024. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Os desafios no campo da alfabetização, relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, ainda persistem, mesmo com a universalização do acesso à escola e o desenvolvimento de políticas públicas de alfabetização. Nesse contexto, esta dissertação tem por objetivo geral analisar se a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), no que diz respeito à alfabetização, contribui para a manutenção ou o enfrentamento do fracasso escolar. Tal objetivo se desmembra nos seguintes objetivos específicos: discutir a concepção de fracasso escolar, a partir dos estudos histórico-culturais, bem como definir o sujeito do fracasso escolar; apontar a alfabetização discursiva como uma perspectiva de Educação Inclusiva; analisar criticamente a abordagem de alfabetização assumida na BNCC (Brasil, 2018), a partir de uma revisão sistemática de literatura a respeito do que já foi produzido sobre tal temática e elencar princípios para uma política pública inclusiva de alfabetização. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa teórico-conceitual de natureza exploratória e caráter qualitativo. Os procedimentos de pesquisa envolveram um estudo documental e uma revisão sistemática de literatura, que possibilitaram modos de coleta de dados que se complementaram para a busca de respostas às questões que impulsionaram essa pesquisa. Os resultados apontam para o fato de que as concepções de currículo e de alfabetização que embasam a BNCC (Brasil, 2018) não favorecem a inclusão social, uma vez que não consideram a diversidade dos estudantes, tampouco favorecem práticas efetivas de linguagem. Isso contribui para a manutenção da condição de fracasso escolar de parcela significativa de estudantes que compõem os grupos sociais economicamente menos favorecidos. Assim, conclui-se que: os sujeitos escolares brasileiros necessitam de práticas alfabetizadoras autorais, contextualizadas e diversificadas, que atendam às suas singularidades; a perspectiva discursiva de linguagem, favorece a inclusão dos diferentes sujeitos, pois os legitima, valorizando suas histórias e culturas. Por fim, salienta-se que é urgente a necessidade de debater sobre a construção de uma política pública inclusiva de alfabetização com base em princípios que favoreçam a implementação de práticas pedagógicas que revertam a condição de fracasso escolar.

Palavras-chave: alfabetização discursiva; fracasso escolar; diversidade; políticas públicas.

ABSTRACT

BATISTA, Josilene Oliveira. *National Common Curricular Base: Confronting or maintaining School Failure*. 2024. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The challenges in the field of literacy, related to the processes of teaching and learning reading and writing, still persist, even with the universalization of access to school and the development of public literacy policies. In this context, the general objective of this dissertation is to analyze whether the National Common Curricular Base - BNCC (Brazil, 2018), with regard to literacy, contributes to the maintenance or confrontation of school failure. This objective is divided into the following specific objectives: to discuss the concept of school failure, based on historical-cultural studies, as well as to define the subject of school failure; to point out discursive literacy as a perspective of Inclusive Education; to critically analyze the literacy approach assumed in the BNCC (Brazil, 2018), based on a systematic literature review regarding what has already been produced on this subject; and to list principles for an inclusive public literacy policy. To this end, a theoretical-conceptual research of an exploratory nature and qualitative character was developed. The research procedures involved a documentary study and a systematic literature review, which enabled data collection methods that complemented each other in the search for answers to the questions that drove this research. The results point to the fact that the concepts of curriculum and literacy that underpin the BNCC (Brazil, 2018) do not favor social inclusion, since they do not consider the diversity of students, nor do they favor effective language practices. This contributes to the maintenance of the condition of school failure of a significant portion of students who make up the economically disadvantaged social groups. Thus, it is concluded that: Brazilian school subjects need authorial, contextualized and diversified literacy practices that meet their singularities; the discursive perspective of language favors the inclusion of different subjects, since it legitimizes them, valuing their histories and cultures. Finally, it is important to emphasize that there is an urgent need to debate the construction of an inclusive public literacy policy based on principles that favor the implementation of pedagogical practices that reverse the condition of school failure.

Keywords: discursive literacy; school failure; diversity; public policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1	Resultados iniciais encontrados na busca avançada.....	22
Quadro 1	Dados coletados nos trabalhos nas buscas iniciais.....	24
Quadro 2	Exemplos de registros, na primeira planilha, de dois elementos de estratégia de busca.....	25
Quadro 3	Critérios de refinamento da análise dos trabalhos selecionados.....	28
Quadro 4	Categorias de análise sobre concepção de currículo e de alfabetização.....	30
Quadro 5	Critérios de inclusão e exclusão utilizados na revisão sistemática de Literatura.....	30
Tabela 5	Teses selecionadas para análise e o quantitativo de palavras analisadas.....	88
Gráfico 1	Figura dos trabalhos encontrados.....	81
Tabela 6	Análise aplicada a respeito da abordagem sobre a concepção de alfabetização na BNCC.....	90
Tabela 7	Trabalhos que compuseram o corpus da pesquisa.....	90
Tabela 8	Trabalhos que apontam críticas à BNCC distribuídos por regiões brasileiras.....	92
Tabela 9	Categorias de análise dos trabalhos que abordam a concepção de currículo na BNCC.....	94
Tabela 10	Categorias de análise dos trabalhos que abordam a concepção de alfabetização na BNCC.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
IPM	Índice de Pobreza Multidimensional PDF Formato Portátil de Documento
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico SciELO Biblioteca Eletrônica Científica Online

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Metodologia.....	12
1.2	Trilhas da pesquisa.....	19
1.3	Descrição dos capítulos.....	31
2	O SUJEITO DO FRACASSO ESCOLAR.....	35
2.1	Sujeito do fracasso ou sujeitos cognoscentes diversos?	37
2.2	A DIVERSIDADE DAS ESCRITAS E DO SUJEITO ESCOLAR BRASILEIRO.....	40
2.3	Concepções de Fracasso escolar: de uma perspectiva medicalizante a uma perspectiva histórico-cultural.....	44
3	ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO ENUNCIATIVO- DISCURSIVO: Dos métodos tradicionais à perspectiva enunciativa- discursiva de alfabetização.....	53
3.1	Alfabetização discursiva como escolha de inclusão escolar.....	63
4	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ALFABETIZAÇÃO.....	72
4.1	Concepção de Currículo.....	72
4.2	BNCC – Percorso Histórico e Estrutura.....	75
4.3	Revisão Sistemática de Literatura: O que já foi produzido sobre a concepção de alfabetização presente na BNCC.....	81
4.3.1	Resultados gerais da Pesquisa.....	81
4.3.2	Concepção curricular.....	96
4.3.3	Concepção de alfabetização.....	109
5	PRINCÍPIOS A SEREM CONSIDERADOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA INCLUSIVA DE ALFABETIZAÇÃO.....	126
5.1	Princípio da unicidade do sujeito escolar.....	127
5.2	Princípio da discursividade.....	129
5.3	Princípio da autoria.....	132
5.4	Princípio da formação docente em espaço/tempo.....	134

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	142
ANEXOS.....	152

Capítulo 1. Primeiras enunciações

Este primeiro capítulo é destinado à introdução, em que aborda-se o problema, as questões, as justificativas, assim como os objetivos da pesquisa. Também descreve de forma minuciosa a metodologia utilizada, bem como a trilha desenvolvida ao longo da pesquisa. Por fim, descreve-se os capítulos subsequentes.

1.1 Introdução

Sabe-se que mesmo com a garantia de acesso à escola, os desafios no campo da alfabetização, relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, ainda persistem. Tal fato, comum nas escolas brasileiras, faz com que o Governo Federal estabeleça diretrizes e as implementem em todo território nacional, cujo principal objetivo é oferecer uma educação inclusiva para todos.

No entanto, indicadores oficiais nacionais e internacionais sinalizam para a persistência de altos índices de analfabetismo funcional¹ no Brasil (IPM, 2023; INEP, 2023), especialmente entre sujeitos oriundos de segmentos sociais historicamente excluídos ou em situação de periferia em relação à cultura científica dominante (Machado, 2023).

Em 2022, os resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) revelaram que, dos 10.798 estudantes brasileiros, na faixa etária dos 15 anos, avaliados, 50% demonstraram não ter o nível básico em leitura (INEP, 2023). Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), formada por países-membros, que objetivam a promoção do desenvolvimento econômico e bem-estar social, o nível básico é o mínimo para exercer a cidadania.

Os resultados revelaram também que, comparativamente às escolas particulares e federais, as públicas estaduais e municipais estão significativamente abaixo da média nacional (INEP, 2023). Isto pode representar uma condição desfavorável para os estudantes das classes populares, que em sua maioria frequentam as escolas públicas, para constituírem-se enquanto leitores e escritores, condição necessária para inserirem-se na sociedade.

Outro dado relevante, de tal avaliação, reflete a desigualdade entre os sujeitos de

¹ O analfabetismo funcional se refere à situação de instrução de alguém que assina o próprio nome ou é capaz de ler palavras e frases isoladas, bem como fazer cálculos simples, mas não é capaz de interpretar os sentidos dos textos, tampouco usar a leitura e a escrita para seu desenvolvimento pessoal ou para fazer frente às suas demandas sociais (Lorenzo, 2007). Diferentemente, analfabetismo corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela deles consiga ler números familiares como o do telefone, da casa, de preços, etc. (IPM, 2023).

diferentes regiões brasileiras em relação à leitura, pois, mesmo não atingindo o nível máximo de proficiência neste conhecimento, o desempenho médio nas Regiões Sul e Sudeste foi consideravelmente superior ao comparado com o resultado de todo o Brasil. Já na Região Centro-Oeste o resultado foi estatisticamente igual à média alcançada no país. Porém, nas regiões Norte e Nordeste, os resultados foram inferiores ao nacional (INEP, 2023).

O resultado entre os países membros da OCDE mostra que 27% não têm o nível básico em leitura (INEP, 2023). No Brasil, em comparação aos países que fazem parte dessa organização, há a prevalência de um número significativo de sujeitos (50%) que, embora tenham anos de escolaridade, permanecem com o domínio restrito da leitura.

Em contrapartida, os resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) aponta uma evolução histórica desde 2001-2002, mostrando uma redução do número de analfabetos no Brasil - de 12%, em 2001-2002, para 4%, em 2015. O mesmo ocorreu com a proporção de brasileiros no nível rudimentar de alfabetização - que representam aqueles sujeitos que utilizam a leitura, a escrita e as operações matemáticas de forma bastante limitada no cotidiano. Tal condição caiu de 27%, em 2001-2002, para pouco mais de 20%, porcentagem que se estagnou desde 2009 (INAF, 2023).

Todavia, embora estes números representem um importante avanço, a porcentagem de alfabetizados em nível proficiente permaneceu estagnada, em torno de 12%, desde que iniciaram tal avaliação, há quase duas décadas. Isso significa que em 2018, num universo de 144,7 milhões de brasileiros, entre 15 e 64 anos, apenas 17,4 milhões alcançaram esse grau de alfabetismo (INAF, 2023). Este fato merece atenção, uma vez que se espera uma educação de qualidade que atenda a todos os brasileiros, com a finalidade de incluí-los na sociedade, de modo a serem capazes de agir de forma autônoma e crítica.

Spala, Machado e Lopes (2018) ressaltam que:

Apesar dos esforços das redes públicas de ensino para ensinar os meninos e as meninas do país e do empenho para gerar professores bem formados, os números vêm indicando que continuam sendo concebidos indivíduos que passam pelas instituições de ensino sem constituírem os conhecimentos escolarizados de base, dentre eles o mais fundamental de todos: a elaboração da leitura e da escrita. (Spala; Machado; Lopes, 2018, p. 293)

Essa situação é preocupante, uma vez que a busca por uma educação que visa à inclusão social de todos ainda é um desafio encontrado nas escolas, repercutindo nas vivências sociais de muitos sujeitos, pois estes acabam sendo excluídos por não terem consolidado seus processos de alfabetização, sobretudo o domínio da leitura e de escrita nas práticas sociais, mantendo-se numa condição desfavorável para inserir-se plenamente na sociedade.

Observa-se que o princípio da isonomia ou igualdade, o qual é retratado no artigo 5º da Constituição Federal (Brasil, 1988), via de regra, é interpretado de forma equivocada. E nas escolas tende a não ser diferente, pois ainda há quem pense que ao oferecer os mesmos recursos pedagógicos e modos unificados de ensino estará garantindo a inclusão de todos. Todavia, num contexto de diversidade, deve-se atender aos diferentes modos de elaboração de conhecimentos pelos sujeitos, na medida dessas formas distintas, para que todos os estudantes sejam incluídos nos processos educacionais.

Segundo Glat e Pletsch (2004, p. 2) “a escola inclusiva demanda uma nova forma de concepção curricular, que tem que dar conta da diversidade do seu alunado”. Isso significa que uma escola inclusiva considera as necessidades diversas dos seus estudantes e busca adaptar-se às diferentes maneiras pelas quais produzem aprendizagens, bem como ao tempo que necessitam para ter garantido o direito à educação, pois compreende a diversidade.

Paulilo (2017, p. 1263) alerta que “[...] as iniciativas para superar fenômenos como o analfabetismo ou o fracasso escolar dependem de uma abordagem escolar das realidades sociais”. Mas, a diversidade social nem sempre é considerada, pois, como salienta Senna (2012), a escola quer impor a cultura científica que recorrentemente vai de encontro à cultura vivenciada pelos estudantes no seu dia a dia.

Além disso, as variações linguísticas dos estudantes, provenientes de suas diferentes culturas, tendem a não serem valorizadas. É claro que deve haver uma certa aproximação com a língua padrão para que as pessoas se compreendam, contudo, não se pode considerar como válidos apenas os aspectos formais e estruturais desta língua, que representa o sujeito da cultura científica. Tampouco as variedades linguísticas, diferentes desta, devem ser consideradas como erro ou sinal de patologias. É necessário valorizar a diversidade linguística, pois, segundo Geraldi (2009, p. 51), “[...] a língua portuguesa não é uma, mas se concretiza em diferentes dialetos regionais [...]”.

A verdade é que, embora o povo brasileiro seja marcado pela diversidade, “[...] o mundo absorveu o homem europeu” (Senna, 2012, p. 31), sendo interessante para o capitalismo, por meio das classes dominantes, priorizar determinada forma de ler o mundo. Deste modo, via de regra, “[...] o poder dessa cultura que se tornou hegemônica ao redor do planeta [...]” (Senna, 2012, p. 31) é base para a construção de políticas públicas educacionais, bem como de práticas pedagógicas que valorizam a cultura eurocêntrica, em detrimento das inúmeras culturas brasileiras.

A escola é um lugar onde se criam expectativas pautadas no tal sujeito da cultura científica, dificilmente concebendo como *natural* outras formas de compreender o mundo.

Contudo, o contexto da pós-modernidade, que viabiliza discussões sobre as múltiplas identidades, faz vir à tona uma questão antes calada: “[...] há inteligência além dos muros das sociedades cartesianas [...]” (Senna, 2012, p. 44). Dessa forma, há quem discorde perspectivas inclusivas que visam à garantia do direito às diferenças, pois a escola “[...] não conta mais com nenhum modelo social de homem legítimo o suficiente para satisfazer à pluralidade de identidades culturais que afloraram individualmente na sociedade contemporânea[...]” (Senna, 2012, p. 44).

Entende-se, então, que o espaço da escola é ocupado por uma multiplicidade de sujeitos que se veem de forma única na sociedade, vivenciam determinada cultura, possuem uma identidade linguística e específica condição socioeconômica. Desse modo, o objetivo desta instituição deve ser “[...] incluir o homem brasileiro em seu próprio cenário cultural[...]” (Senna, 2012, p. 78). Assim, é necessário considerar que a escola se constitui “[...] pela aproximação, pela ajuda e pela miscigenação de duas culturas - bem à moda do Brasil inicial -, a científica e a brasileira [...]” (Senna, 2012, p. 78).

Deste modo, é necessário que os profissionais de uma escola que visa a inclusão entendam que os processos de leitura e de escrita são individuais, de forma a legitimar sujeitos que transitam pela cultura oral brasileira e pela cultura científica, a fim de “[...] abrir o espaço para o debate, no qual se possibilitem trocas de experiências e ideias e se explorem a riqueza das diversidades que compõem o processo educativo” (Senna, 2012, p. 94).

Todavia, sabe-se que, em sua origem, a educação foi pensada para um grupo social específico, no entanto, “[...] a escola pública vê chegarem a seus bancos alunos provenientes de camadas sociais para as quais até então suas portas estavam fechadas”, (Geraldi, 2009, p.54).

Os índices de analfabetismo e de alfabetismo rudimentar², revelados pelas pesquisas aqui enunciadas, evidenciam que a escola ainda não está preparada para lidar com os diferentes sujeitos sociais, perpetuando uma condição de fracasso escolar e de não pertencimento dos sujeitos de uma cultura não científica. Do mesmo modo, fica evidente que as ações estatais empreendidas pelos diferentes níveis de governo ainda não se traduziram em mudanças no cenário de alfabetismo no Brasil.

De acordo com Araújo (2023), refletir sobre políticas públicas implica a análise do contexto histórico, político e econômico em que foram elaboradas. Dessa forma, numa

² Segundo o INAF (2023), alfabetismo rudimentar remete à capacidade de identificar uma informação nítida em textos curtos e familiares, como um anúncio ou um bilhete, ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para pagar pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento utilizando a fita métrica.

sociedade capitalista, é comum a construção de diretrizes que, ao serem implementadas, favoreçam a manutenção das desigualdades. Então, não é que professores e demais funcionários queiram impedir o direito à educação, mas a função da escola, nesse sistema, é de reproduzir o aparelho ideológico do Estado. Todavia, Glat e Pletsch (2004) nos alertam para o fato de que

[...] a implementação de políticas de qualidade voltadas à educação inclusiva será diretamente influenciada pelo grau de envolvimento e parceria efetiva entre as universidades e o sistema educacional. O papel e a responsabilidade social da universidade, sobretudo a universidade pública, se afirmarão na produção de conhecimento para a formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais, na formação de educadores e na criação de parcerias e iniciativas inovadoras com a comunidade escolar (Glat e Pletsch 2004, p. 7 e 8).

Dessa forma, apenas a elaboração de políticas públicas ~~tende a não garantir~~ não garante a inclusão, para isso, há a necessidade de investimento na formação de professores que venham ter oportunidades de discutí-las a partir dos contextos reais da comunidade onde atuam. Para isso, de acordo com as autoras, é preciso uma parceria entre as Universidades e a rede escolar, de forma que o docente participe dos estudos, aprendendo a pesquisar a partir de sua própria prática.

Neste sentido, o campo de estudo da alfabetização e as políticas públicas educacionais atuais constituem temas relevantes, uma vez que espera-se que possibilitem o enfrentamento do fracasso escolar e dos obstáculos que impedem a efetivação de uma educação de qualidade, que contemple os diferentes sujeitos e favoreça a inclusão social.

Neste contexto, por considerar que o Brasil é marcado por diferentes culturas e identidades linguísticas, bem como por desigualdades socioeconômicas, há a necessidade de se pensar no fracasso escolar, o problema dessa pesquisa. Assim, as questões que a mobilizam são: Será que as políticas públicas atuais de alfabetização contemplam essa diversidade, de modo a combater o fracasso escolar? De que maneira tais diretrizes curriculares precisam ser constituídas para favorecer a inclusão dos diferentes sujeitos escolares brasileiros?

Assim, esta dissertação tem por objetivo geral analisar se a Base Nacional Comum Curricular - BNCC³ (Brasil, 2018), no que diz respeito à alfabetização, contribui para a manutenção ou o enfrentamento do fracasso escolar. Tal objetivo se desmembra em objetivos específicos, para compor o percurso desta pesquisa. São eles:

1. Discutir a concepção de fracasso escolar, a partir dos estudos histórico-culturais, bem como definir o sujeito do fracasso escolar;

³ Neste trabalho, optou-se em utilizar o termo BNCC ao referir-se à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

2. Apontar a alfabetização discursiva como uma perspectiva de educação inclusiva;
3. Analisar criticamente a abordagem de alfabetização assumida na BNCC, a partir de uma revisão sistemática de literatura a respeito do que já foi produzido sobre tal temática.
4. Elencar princípios para uma política pública inclusiva de alfabetização.

A seguir, apresenta-se a metodologia assumida nesta dissertação para dar conta dos objetivos elencados acima.

1.2 Metodologia

Diante do complexo cenário econômico, político e social brasileiro, marcado pela diversidade cultural, o fracasso escolar é um fato que, historicamente, perpetua-se nos contextos escolares. Buscou-se então, interpretar essa realidade a partir da perspectiva metodológica do materialismo dialético, o qual orientou este estudo. Segundo Ivenicki e Canen (2016, p. 7), essa corrente “[...] enfatizava que qualquer fenômeno estudado deveria ser pesquisado não só com relação às percepções e sentimentos dos sujeitos, [...] mas principalmente por meio das relações históricas e sociais desses sujeitos com o contexto em que se inserem”. Pretendeu-se, então, discutir se a concepção de alfabetização assumida pela BNCC (Brasil, 2018), enquanto política pública educacional, contribui para a manutenção ou enfrentamento do fracasso escolar.

Conforme Gil (2021), o materialismo dialético constitui uma abordagem metodológica que pesquisa as causas do desenvolvimento da sociedade, destacando a contradição entre os interesses materiais da classe trabalhadora e da classe social dominante no sistema capitalista. Para o autor, “[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc.” (Gil, 2021, p. 14). Dessa forma, a partir desse paradigma de pesquisa, é possível analisar fenômenos como o fracasso escolar e o analfabetismo, dentro de um contexto amplo, tornando claro o que está em oculto para uma nova percepção em relação a esses diferentes sujeitos e ao sentido da não neutralidade das políticas públicas.

Nessa abordagem, segundo Ivenicki e Canen (2016, p. 7), “[...] o valor de uma pesquisa está diretamente relacionado à sua contribuição para a transformação da sociedade”, pois ao elucidar formas excludentes que visam a manutenção do status quo, a ciência contribuirá para a disseminação de práticas inclusivas que visam à justiça social. Para Freire (1979, p. 38), “[...] quando um homem compreende a sua realidade, pode inventar hipóteses sobre o desafio dessa

realidade e procurar soluções”. Neste sentido, o homem ao compreender as reais intenções do sistema capitalista de atender aos interesses da classe dominante, por meio da exploração de mão de obra barata no mercado de trabalho, pode buscar mudanças.

No que diz respeito à abordagem metodológica, essa pesquisa assumiu um caráter qualitativo, uma vez que se optou pelo materialismo dialético para sua fundamentação. Segundo Gil (2021, p.14), “[...] a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma [...]”.

Segundo Nascimento e Sousa (2015, p. 142), a abordagem qualitativa “[...] é baseada na interpretação dos fenômenos observados e no significado que carregam, ou no significado atribuído pelo pesquisador, dada a realidade em que os fenômenos estão inseridos”. Gatti (2001, p. 73) auxilia na justificativa pela opção da abordagem qualitativa de pesquisa ao explicar que “[...] o homem não é um ser meramente especulativo que precisa controlar sua subjetividade e ‘sair de si mesmo’ para gerar conhecimento científico [...]”. Sendo assim, nesta pesquisa, embora se busque uma neutralidade, parte-se do princípio de que o pesquisador interpreta o fato estudado a partir de suas subjetividades.

Quanto à natureza da pesquisa, este estudo se constituiu de forma aplicada, uma vez que é “[...] dedicada à geração de conhecimento para solução de problemas específicos, é dirigida à busca da verdade para determinada aplicação prática em situação particular [...]” (Nascimento e Souza, 2015, p. 140). Fica claro, então, que a pesquisa envolve uma situação da vida que, de alguma forma, afeta os indivíduos, tendo assim a finalidade de construir novos conhecimentos a partir dessa realidade, buscando colaborar para o enfrentamento do fracasso escolar, a partir do apontamento de princípios para a elaboração de uma política pública inclusiva de alfabetização. No que tange aos objetivos, esta pesquisa se caracteriza enquanto exploratória, uma vez que tem a finalidade de tornar familiar ao pesquisador o problema objeto da pesquisa (Nascimento e Souza, 2015). Isso acontece por meio de um envolvimento investigativo profundo em diferentes literaturas. Dessa forma, esse tipo de pesquisa tem como base diferentes fontes acadêmicas, em que o pesquisador busca se aprofundar em conteúdos e conceitos inerentes à temática escolhida para ser abordada.

Sendo assim, além de utilizar diferentes fontes bibliográficas em todo o trabalho, referenciando os conceitos tratados, realizou-se como procedimentos de pesquisa um estudo documental e uma revisão sistemática de literatura, que possibilitaram modos de coleta de dados que se complementaram para a busca de respostas às questões que impulsionam essa pesquisa.

Com relação à pesquisa documental, Nascimento e Souza (2015) esclarecem que a linguagem e a comunicação constantes nos documentos produzem fatos sociais, a partir do que

se pretende dizer. Assim, esse procedimento metodológico é tipicamente uma análise de conteúdo que permite cotejo entre o que o documento objetivou comunicar e a realidade.

Para a pesquisa documental que compõe esse estudo, utilizou-se a BNCC (Brasil, 2018), uma vez que é uma política pública que norteia a construção dos currículos das escolas de todo o Brasil, constituindo-se assim em uma ferramenta cuja análise é essencial para verificar se possibilita à educação o enfrentamento ou a manutenção do fracasso escolar.

Conforme orientam Nascimento e Souza (2015, p. 146), “[...] a seleção da amostra do material deve ser ‘proposital’ ou ‘intencional’, escolhida por deliberação do pesquisador mediante pressuposto de adequação para a pesquisa [...]”. Sendo assim, após a leitura desse documento, optou-se por analisar a parte destinada à alfabetização, por contemplar o objetivo desta dissertação e, ao final, poder analisar se a BNCC contempla a diversidade dos sujeitos brasileiros em seus diferentes processos de aprendizagem da leitura e da escrita, de forma a possibilitar ou não o enfrentamento do fracasso escolar.

Nesta perspectiva, abordou-se, previamente, o percurso histórico e a estrutura da BNCC (Brasil, 2018), que constituíram elementos a compor o corpus da pesquisa, juntamente com os dados da revisão sistemática de literatura sobre o que as produções acadêmicas têm abordado a respeito da BNCC (Brasil, 2018), no que tange à alfabetização.

Assim, outro procedimento de pesquisa utilizado neste estudo foi uma revisão caracterizada como meta-síntese, também denominada de meta-etnografia e/ou meta-análise qualitativa. Galvão e Ricarte (2019) esclarecem que tal tipologia: “[...] é apropriada quando uma revisão visa integrar a pesquisa qualitativa. O objetivo de uma meta-síntese é sintetizar estudos qualitativos sobre um tópico a fim de localizar temas, conceitos ou teorias-chave que forneçam novas ou mais poderosas explicações para o fenômeno sob análise”. (Siddaway; Wood; Hedges, 2019 apud Galvão; Ricarte, 2020, p. 60).

Optou-se por essa metodologia que oferece “[...]um exame da literatura abrangendo assuntos específicos[...]” (Galvão; Ricarte, 2019, p. 58) a fim de um maior conhecimento acerca do que já foi produzido sobre o tema da pesquisa.

Galvão e Ricarte (2019) defendem que:

[...] a revisão de literatura sistemática possui alto nível de evidência e se constitui em um importante documento para tomada de decisão nos contextos públicos e privados. Dito de outro modo, a revisão sistemática de literatura é uma pesquisa científica composta por seus próprios objetivos, problemas de pesquisa, metodologia, resultados e conclusão, não se constituindo apenas como mera introdução de uma pesquisa maior, como pode ser o caso de uma revisão de literatura de conveniência (Galvão e Ricarte, 2019, p. 59).

No entanto, para que se garanta o nível de evidência científica da revisão sistemática de

literatura é necessário que se empregue uma metodologia de pesquisa com rigor científico e transparência (Ramos, Faria e Faria, 2014).

Assim, é basilar o objetivo de estruturar todos os procedimentos de forma a garantir a qualidade das fontes, logo pela definição de uma equação de pesquisa, de critérios de inclusão e exclusão e de todas as normas que julguem convenientes para o caso. A credibilidade da pesquisa será, desta forma, proporcional ao grau de como se estabelecem as regras, pela possibilidade de replicação do processo por um outro indivíduo [...] (Ramos, Faria e Faria, 2014, p.22).

Desse modo, para que a pesquisa tenha rigor científico, bem como outro pesquisador possa replicar o processo de revisão sistemática de literatura, é imprescindível que todas as etapas sejam previamente definidas e os registros totalmente respeitados. Para Ramos, Faria e Faria (2014, p.23), “[...] esta série de procedimentos pode ser realizada com mais ou menos passos, conforme acontece noutros âmbitos do conhecimento perfeitamente familiarizados com esta concepção de revisão de literatura”.

Os autores propõem as seguintes etapas:

- Objetivos- definir a problemática a estudar;
- Equações de pesquisa- definir expressões ou palavras a combinar com algum dos operadores booleanos: AND, OR, NOT;
- Âmbito da pesquisa- selecionar bases e variantes ligadas ao estudo;
- Critérios de inclusão- definir estudos cabíveis ao contexto;
- Critérios de exclusão- excluir estudos que não correspondem ao âmbito definido;
- Critérios de validade metodológica- assegurar a imparcialidade da pesquisa;
- Resultados- Registrar todos os passos da pesquisa;
- Tratamento de dados- Realizar um filtro e analisar de forma crítica os resultados.

Os passos da revisão sistemática de literatura, aqui sinalizados, foram seguidos na pesquisa realizada nesta dissertação e são descritos na próxima subseção.

1.3 Trilhas da pesquisa

Para a construção da revisão sistemática de literatura, adotou-se as seguintes etapas, considerando a necessidade de protocolos específicos, apontados por Galvão e Ricarte (2019): a delimitação da questão a ser tratada na revisão; a seleção das bases de dados bibliográficos para consulta e coleta de material; a elaboração de estratégias para a busca avançada; a seleção de textos e sistematização de informações encontradas. A seguir, são detalhadas como tais

etapas se configuraram nesta pesquisa.

1. A delimitação da questão a ser tratada na revisão

Tendo em mente o objetivo geral desta pesquisa, a questão (Galvão e Ricarte, 2019) ou o objetivo (Ramos, Faria e Faria, 2014) que se desenhcou para a revisão sistemática de literatura foi identificar estudos que apresentem análises críticas à abordagem de alfabetização assumida na BNCC (Brasil, 2018), bem como à sua concepção de currículo.

Assim, preliminarmente, analisou-se a literatura existente, observando o quantitativo de trabalhos já realizados que abordam sobre a alfabetização na BNCC (Brasil, 2018). Após identificar tal quantitativo, buscou-se separar quais produções apontavam críticas à concepção de alfabetização apresentada por tal política pública, bem como verificou-se se teciam alguma análise sobre a concepção de currículo assumida.

Acredita-se que os sentidos da alfabetização assumidos são diferentes em relação àqueles que seguem a BNCC como uma determinação curricular fechada e aos que a utilizam a partir de uma visão crítica. E tais sentidos podem ser favoráveis ou desfavoráveis para a manutenção do conceito de fracasso escolar.

2. A seleção das bases de dados bibliográficos para consulta e coleta de material

Galvão e Ricarte (2019) esclarecem que delimitada a questão tratada na revisão sistemática de literatura, é necessário definir quais bases de dados serão consultadas para a busca de artigos e outros materiais bibliográficos que possam ser incluídos ou excluídos da revisão de literatura que se pretende realizar. Trata-se do âmbito da pesquisa, definido por Ramos, Faria e Faria (2014), como um passo necessário para a revisão.

Para esta pesquisa, definiu-se o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual foram realizadas buscas de artigos, dissertações e teses; a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO-Brasil) para busca de artigos, bem como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) cujos trabalhos se limitam a dissertações e teses. As mesmas foram escolhidas por sua confiabilidade, uma vez que são utilizadas em diferentes pesquisas acadêmicas para a produção de trabalhos científicos de diversas áreas.

3. Elaboração de estratégias para a busca avançada

Inicialmente, realizou-se uma busca na base de dados da CAPES. Ao pesquisar a sigla BNCC, apareceram 2508 resultados, utilizando o termo Base Nacional Comum Curricular, 2495. Observou-se um número extenso de trabalhos a serem analisados e não haveria tempo hábil para incluí-los nesta dissertação.

Segundo Galvão e Ricarte (2019, p. 65), “[...] para o uso das bases de dados bibliográficos, é necessária a montagem de uma estratégia de busca que envolve um conjunto de procedimentos e mecanismos tecnológicos existentes para localizar a informação” que interessa à pesquisa. Essa etapa envolve, portanto, a definição do tipo de busca de informação que será utilizada nos bancos de dados selecionados para a pesquisa, que podem envolver todos os campos da base de dados ou campos específicos.

Além disso, nesta etapa, é necessária ainda a elaboração do mapeamento terminológico que será utilizado, bem como a definição de quais operadores booleanos - AND (e), OR (ou) e/ou AND NOT (e não) - serão usados para a construção das estratégias avançadas de busca, em que AND equivale à intersecção, OR equivale à união e AND NOT equivale à exclusão (Galvão; Ricarte, 2019). Assim, essa etapa corresponde ao passo que Ramos, Faria e Faria (2014, p. 24) definem como “equações de pesquisa”, na qual se escolhem as expressões ou palavras que serão utilizadas nas buscas, utilizando AND, OR e AND NOT. Tendo em vista a questão e o objetivo traçado para a revisão sistemática de literatura que compõe esse estudo, o mapeamento terminológico utilizado foi o termo Base Nacional Comum Curricular, a palavra Alfabetização e a sigla BNCC. Optou-se pelo uso do operador booleano “AND”, que equivale a “e”, para especificar trabalhos que tivessem abordado tanto a alfabetização como essa política pública. Neste sentido, inicialmente, utilizou-se o descritor Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização e, posteriormente, BNCC AND Alfabetização. Dessa forma, o quantitativo de trabalhos encontrados foi compatível com o tempo destinado para a realização desta pesquisa.

Por se tratar de uma política pública cuja publicação do documento ainda é recente (2018), foi necessário utilizar apenas um dos campos de busca disponíveis para a realização de filtros nas plataformas. O único usado foi para especificar artigos ou dissertações ou teses, dependendo da disponibilidade dos tipos de trabalhos nos bancos de dados. Apareceram trabalhos cujas publicações ocorreram a partir de 2015, sobre a primeira versão da BNCC, e, como o objetivo foi alcançar o máximo de textos disponíveis, todos foram analisados conforme as etapas descritas neste trabalho.

Em todas as Plataformas em que foram realizadas as pesquisas, utilizou-se dois descritores, o primeiro, Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização e, o segundo, BNCC AND Alfabetização.

Dessa forma, na plataforma da CAPES, em que há artigos e editoriais, marcou-se no campo de busca “tipo de recurso” a opção “artigos”. Assim, ao utilizar o termo Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização, foram encontrados 113 e com BNCC AND Alfabetização, 102.

Utilizou-se na outra base de dados da CAPES, onde há apenas dissertações e teses, o campo “tipo” (de trabalhos), marcando dissertações, encontrou-se 41 com o primeiro descritor e 47 com o segundo. Selecionando “teses”, os resultados foram 7 e 4, de modo respectivo.

Já na base de dados da SciELO-Brasil a busca se deu a partir do campo “tipo de literatura”, escolheu-se o item “artigos”. Utilizando o primeiro descritor, apareceram 10, com o segundo, apenas 2.

Na busca da base de dados BDTD fez-se uso do campo “tipo de documento”, aparecendo com o primeiro descritor, 136 e, com o segundo, 117 dissertações. O número de teses foi 28 com o primeiro e 15 com o segundo descritor.

Sendo assim, inicialmente, foram encontrados, ao todo, seiscentos e vinte e dois trabalhos, conforme sintetizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados iniciais encontrados na busca avançada

Base de dados	Trabalhos encontrados a partir dos Descritores Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	Trabalhos encontrados a partir dos Descritores BNCC AND Alfabetização	TOTAL
CAPES	113 artigos 41 dissertações 7 teses	102 artigos 47 dissertações 4 teses	314
SCIELO5-Brasil	10 artigos	2 artigos	12
BDTD	136 dissertações 28 teses	117 dissertações 15 teses	296
Total	336	288	622

Fonte: Elaborada pela própria autora e orientadora

4. Seleção de textos e sistematização de informações encontradas

De acordo com Galvão e Ricarte (2019), a etapa de seleção de textos na revisão sistemática de literatura pode ter várias fases. Os autores exemplificam que, em um primeiro momento, a seleção pode considerar apenas a leitura dos títulos dos documentos encontrados.

Em um segundo momento, pode-se, por exemplo, considerar a leitura dos resumos dos documentos encontrados. Já a análise crítica geral dos trabalhos encontrados, que atendam à questão ou objetivo definido para a revisão, configura etapa a ser feita apenas após a aplicação de alguns refinamentos, com os critérios de inclusão e exclusão definidos para a pesquisa.

Segundo Ramos, Faria e Faria (2014), os critérios de inclusão definem o que é aceitável no contexto da pesquisa, já os de exclusão, auxiliam a deletar os estudos que não atendam ao âmbito da pesquisa, ou seja, ao objetivo definido.

O critério inicial de inclusão de trabalhos na revisão sistemática de literatura, que compõe esse estudo, foi o fato de se tratar de artigos publicados em revistas acadêmicas que abordassem a terminologia definida, bem como dissertações e teses que também remetesse à alfabetização na BNCC (Brasil, 2018). Então foram utilizados, conforme já sinalizado, dois descritores: o primeiro foi Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização e, posteriormente, foi iniciada novamente as buscas com o segundo, BNCC AND Alfabetização. Para abranger todos os trabalhos, como a BNCC é recente, não houve necessidade de refinamento do estudo, pois apareceram, justamente, o que se buscava como critério de inclusão, ou seja, acervos escritos apenas em Língua Portuguesa e com o recorte temporal dos últimos 10 anos (2015 a 2024). Assim, encontrou-se artigos, teses e dissertações desde o período em que a Base ainda estava sendo construída.

Como estratégia para sistematização das informações e o registro dos dados encontrados, elaborou-se três planilhas no Excel, que foram sendo refinadas, a partir de novos critérios de inclusão e exclusão, conforme se aprimorava a pesquisa. As planilhas com todas as informações podem ser verificadas a partir dos links abaixo e também nos anexos 1, 2 e 3 desta dissertação:

1ª Planilha - anexo 1 ou link:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/14FIHhvgHsnIORZ36LsxsLwihBR2jVGUQ/edit?usp=sharing&ouid=100927369996115180060&rtpof=true&sd=true>

2ª Planilha - anexo 2 ou link:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/19EMQKH_ApE4w_WvIdGAAbzWbNbnZiqBY/edit?usp=sharing&ouid=100927369996115180060&rtpof=true&sd=true

3ª Planilha - anexo 3 ou link:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1r1JCofCux8cXEKx7oI6xnXQMzzK-4WD-/edit?usp=sharing&ouid=100927369996115180060&rtpof=true&sd=true>

Na primeira planilha foram registrados, em três abas diferentes, respectivamente, todos

os artigos acadêmicos, teses e dissertações que tinham a sigla BNCC e a palavra alfabetização e/ou os trabalhos com o termo Base Nacional Comum Curricular e a palavra alfabetização.

Nesta planilha, nas três abas, havia dezenove colunas, conforme registrado no quadro 1, com os campos que, inicialmente, foram pesquisados em cada trabalho encontrado: Número; Título; Plataforma; Descritores utilizados para a busca; Palavras-chave; Curso; Estado; Autor(es); Ano; Instituição; Área de publicação; Link de acesso; Contagem de palavras (ou seja, o número de vezes que as palavras currículo, linguagem, alfabetização, avaliação, leitura e escrita foram citadas no texto completo) e a informação se nos trabalhos a sigla BNCC e/ou o termo Base Nacional Comum Curricular foram encontrados no resumo. Apenas na aba dos artigos tinha uma coluna a mais para digitar o nome da revista acadêmica.

Quadro 1: Dados coletados nos trabalhos nas buscas iniciais

Passo a passo da pesquisa inicial																	
Nº	Título	Plataforma	Descritores	Palavras-chave	Curso	Estado	Autor (a)	Ano	Instituição	Área de publicação	Link de acesso	Contagem de palavras				BNCC (sigla ou termo) no resumo	
												currículo	linguagem	Alfabetização	avaliação		leitura

Fonte: Elaborada pela própria autora e orientadora

Todas essas informações referentes aos trabalhos encontrados foram registradas minuciosamente na primeira planilha, a partir das buscas nas plataformas BDTD, SciELO-Brasil e CAPES. Nessa planilha também foi incluído um espaço para o registro do passo a passo da pesquisa, pois na medida em que eram realizadas as buscas, e aplicavam-se os critérios de inclusão e exclusão, todo o percurso era descrito.

Foi necessária a separação de artigos, teses e dissertações, em três abas diferentes em cada planilha, para favorecer a organização e posterior comparação entre os dados coletados, considerando a especificidade de cada um destes tipos de trabalhos. Além disso, essa organização favoreceu a identificação dos trabalhos repetidos nas diferentes plataformas de busca, pois no Excel, sabe-se que, ao iniciar um registro já inserido anteriormente, logo aparece o restante dele destacado em azul, facilitando assim o controle para não o duplicar. Como foram encontrados muitos trabalhos repetidos nas três bases de dados, o total inicial de 622 reduziu para 147.

Na medida em que se verificava, no momento do registro na primeira planilha, em suas três abas (link da primeira planilha -

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/14FIHhvghsnIORZ36LsxsLwihBR2jVGUQ/edit?usp=sharing&ouid=100927369996115180060&rtpof=true&sd=true>) que se tratava de um trabalho já encontrado, acrescentava-se o descritor utilizado na busca. Sendo assim, é possível observar, como exemplo, no quadro 2, um recorte da primeira planilha utilizada para os registros das teses, na qual aparece quais as plataformas de busca, bem como com que descritores cada trabalho foi encontrado. Portanto, esse quadro 2 exemplifica como foi feito o registro na primeira planilha, em que os trabalhos encontrados na BDTD estão na cor preta e na CAPES em vermelho. Por exemplo, ao observar o artigo número 26, intitulado *Uma análise do alinhamento entre objetivos de aprendizagem e avaliação com professores alfabetizadores da rede municipal de Aracaju*, de Diana Viturino Santos (2022), verifica-se que foi encontrado apenas na BDTD, com o descritor BNCC AND alfabetização. De forma diferente, o trabalho número 28 cujo título é *As políticas curriculares para a primeira infância: discutindo possíveis negociações em Secretarias da Educação da Baixada Fluminense a partir do advento da BNCC*, de Thais Sacramento Mariano Teles da Silva (2023), que foi encontrado na CAPES, utilizando os dois grupos de descritores (1) Base Nacional Comum Curricular AND alfabetização; (2) BNCC AND alfabetização.

Quadro 2 - Exemplos de registros, na primeira planilha, de dois elementos de estratégia de busca

Nº	Título	Plataforma	Descritores
1	Formação continuada de professores dos anos iniciais: problematizando a BNCC, utilizando o ensino por investigação na abordagem da ciência e para o desenvolvimento de intelectuais reflexivos	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização
2	Grandezas e medidas no ciclo de alfabetização: suas texturas em currículos prescritos de matemática	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 3 BNCC AND Alfabetização/ 4 BNCC AND Alfabetização
3	O sistema de escrita na alfabetização inicial: saberes e práticas docentes	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização
4	Processos e práticas de alfabetização na perspectiva da educação integral: desafios na formação docente	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
5	Letramentos localizados na espectrologia: um percurso investigativo para as políticas curriculares	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização
6	“Trilhas” nas políticas curriculares no contexto brasileiro: “signo tido como milagre”	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
7	Estratégias para alfabetização que contemplam especificidades de estudantes com deficiência intelectual em produções científicas e diretrizes educacionais	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
8	Diálogos necessários entre a educação infantil e o ensino fundamental: construindo interseção na transição	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
9	A presença das fábulas de Monteiro Lobato em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental (2002-2008)	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
10	Relações alteritárias na constituição do pequeno leitor: professores, alunos e vivências leitoras no 2º ano do ensino fundamental	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização

11	O protagonismo dos organismos internacionais (PISA) na gestão educacional brasileira diante das avaliações em larga escala	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização
12	Programa coletivo de intervenção precoce multissensorial para escolares com dificuldades de leitura: elaboração e estudo piloto	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
13	A música no ensino de ciências : contribuições e perspectivas na educação	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
14	Uma reflexão sobre a prática de leitura na escola: Análise de atividades de compreensão e interpretação voltadas ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização
15	Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão: ponto de vista dos professores	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização
16	Construção e avaliação dos argumentos e das argumentações produzidas por estudantes de Ciências e de Biologia	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 3 BNCC AND Alfabetização/ 4 BNCC AND Alfabetização
17	Ensino de ciências: atividade docente e consciência crítica	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
18	Investigações e reflexões sobre implementação de metodologias ativas na educação básica	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
19	Dimensões científico-tecnológicas e socioambientais em Paulo Freire: a constituição de uma interface humanizadora entre a educação ambiental e a educação CTSA	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização
20	Sentidos e reconhecimento de não saberes docentes: um estudo com professores que ensinam Língua Portuguesa	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização
21	Designare: pontes artístico/educativas na formação docente em Artes Visuais	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
22	A Banda Sinfônica da Escola de Música da UFMG: uma proposta para o ensino da performance musical instrumental em Minas Gerais	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
23	Tornando-se sujeitos da aprendizagem filosófica: experimentações, modelagens e análise cognitiva de um ateliê filosófico na formação de professores/as	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
24	Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem: a escola sub judice	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
25	Desenvolvimento do pensamento algébrico nos cadernos de matemática do ciclo de alfabetização do Programa Soma	BDTD	1 BNCC AND Alfabetização
26	Uma análise do alinhamento entre objetivos de aprendizagem e avaliação com professores alfabetizadores da rede municipal de Aracaju	BDTD	1 BNCC AND Alfabetização
27	Que país é esse? Geografias em disputa na Base Nacional Comum Curricular	CAPES	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
28	As políticas curriculares para a primeira infância: discutindo possíveis negociações em Secretarias da Educação da Baixada Fluminense a partir do advento da BNCC	CAPES	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização
29	O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?	CAPES	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização
30	Curriculos de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental frente a reforma proposta pela Base Nacional Comum Curricular	CAPES	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
31	A proposta do “Movimento pela Base” para a formação de professores na educação infantil: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica	CAPES	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
32	O programa ler e escrever da rede estadual de ensino de São Paulo: um estudo sobre seus fundamentos pedagógicos	CAPES	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização

33	Práticas de letramentos presentes na escola e instituídas pelo SAEB: uma problematização a partir do Circuito da Cultura	CAPES	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
34	O PNAIC no contexto da política de alfabetização: implicações e desdobramentos para a educação'	CAPES	1 BNCC AND Alfabetização
35	Prescrições curriculares: problematizando o sentido de tecnologia em redes políticas digitais	CAPES	1 BNCC AND Alfabetização

Fonte: elaborada pela própria autora e orientadora

Após registrar na primeira planilha todos os trabalhos encontrados nas plataformas, outros critérios de exclusão foram realizados. Os trabalhos que não pertenciam às áreas de Educação, Língua Portuguesa, Linguagem, Linguística, Letras, Pedagogia e Fonoaudiologia foram tachados e a linha foi realçada de azul; os trabalhos em que não se localizou a sigla BNCC ou o termo Base Nacional Comum Curricular no título, nas palavras-chave ou no resumo, foram realçados em amarelo; e trabalhos não disponíveis nas plataformas utilizadas, ou mesmo em outras plataformas, foram realçados em laranja claro. Esses três filtros endossaram os critérios de exclusão e exemplos de tais marcações podem ser verificados no quadro 2.

Os trabalhos da primeira planilha, exemplificados no quadro 2, que não receberam nenhum destaque, ou seja, que não foram excluídos da pesquisa, foram transportados para a segunda planilha, os quais foram analisados conforme os critérios de refinamento registrados no quadro 3.

No entanto, antes de transportar os trabalhos da primeira planilha para a segunda, aplicou-se outro critério de exclusão, partiu-se da busca, em cada um dos trabalhos que permanecia na pesquisa, do quantitativo das palavras *alfabetização*, *currículo*, *linguagem*, *avaliação*, *leitura e escrita* nos documentos em PDF, registrando tais números (link da segunda planilha: _

https://docs.google.com/spreadsheets/d/19EMQKH_ApE4w_WvIdGAAbzWbNbNZiqBY/edit?usp=sharing&ouid=100927369996115180060&rtpof=true&sd=true).

A escolha destas palavras levou em consideração a questão, o objeto e os objetivos da pesquisa. Os dois trabalhos em que não foram encontrados nenhum destes termos, permaneceram, pois atenderam aos outros critérios de inclusão. O registro do quantitativo ficou em vermelho.

Portanto, com relação à segunda versão da planilha de registro dos trabalhos encontrados, também com três abas para separar artigos, dissertações e teses, permaneceram os trabalhos da primeira planilha que não foram riscados e excluídos por um dos critérios adotados, ou seja, foram mantidos os trabalhos que: se enquadravam nas áreas de Educação, Língua Portuguesa, Linguagem, Linguística, Letras, Pedagogia ou Fonoaudiologia; apresentavam

citação da BNCC (sigla ou termo) no título, palavras-chave ou resumo; que estavam disponíveis para leitura nos bancos de dados e que continham ao menos um dos termos *alfabetização, currículo, linguagem, avaliação, leitura e escrita* nos documentos em PDF. Dessa forma, na sequência, foram analisados apenas esses trabalhos que permaneceram na segunda planilha (link da terceira planilha: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1r1JCofCux8cXEKx7oI6xnXQMzzK-4WD-/edit?usp=sharing&oid=100927369996115180060&rtpof=true&sd=true>).

Com a aplicação dos critérios de exclusão descritos acima, o número de artigos caiu de 228 (planilha 1) para 63 (planilha 2); as dissertações de 340 (planilha 1) para 67 (planilha 2) e as teses reduziram de 54 (planilha 1) para 17 (planilha 2).

Quadro 3 – Critérios de refinamento da análise dos trabalhos selecionados

Nº	Título	Contagem de palavras					Aborda a concepção de alfabetização na BNCC			Citações que comprovem a aderência ou a crítica à concepção de alfabetização ou ensino de escrita ou de leitura da BNCC	Concepção de currículo			Citações sobre currículo	Princípios para uma política pública inclusiva
		currículo	linguagem	alfabetização	avaliação	leitura	escrita	Se limita a descrever e explicar o que a base recomenda	Aponta crítica à concepção de alfabetização ou de ensino da leitura e da escrita na BNCC.	Não aborda, ou seja, não critica, nem descreve	Defende a concepção de currículo fechado da BNCC	Se posiciona desfavorável à concepção de currículo da BNCC	Não defende, nem é favorável à concepção de currículo da BNCC		

Fonte: Elaborada pela própria autora e orientadora

Os itens explorados nos trabalhos que compuseram a segunda planilha podem ser verificados no quadro 3. Mantiveram-se nas colunas: Nº, título do trabalho e contagem das palavras encontradas nos trabalhos selecionados da revisão sistemática de literatura (currículo, linguagem, alfabetização, avaliação, leitura e escrita). Acrescentou-se uma categoria de análise para registrar a forma como cada trabalho aborda a concepção de alfabetização na BNCC, com os seguintes subitens: Se limita a descrever e explicar o que a base recomenda; aponta crítica à concepção de alfabetização ou de ensino da leitura e da escrita na BNCC ou se não aborda, ou seja, não critica, nem descreve. Para tal análise, foi necessária a realização de uma primeira leitura dos trabalhos que permaneceram na pesquisa, feita de uma forma célere e diligente, deixando a leitura minuciosa para o momento seguinte da pesquisa.

Dos trabalhos que se limitam a descrever e explicar o que a base recomenda ou daqueles que apontam críticas à concepção de alfabetização ou de ensino da leitura e da escrita da BNCC (Brasil, 2018), foram retiradas citações que comprovassem tal posicionamento, as quais foram registradas na 12ª coluna da segunda planilha, aqui representada no quadro 3.

A partir deste ponto, aplicou-se outro critério de exclusão, uma vez que foram riscados os trabalhos que se limitam a descrever e explicar o que a base recomenda, em relação à

alfabetização, e aqueles que não abordam, ou seja, não criticam, nem descrevem a concepção de alfabetização da BNCC (Brasil, 2018).

Foram retirados dos trabalhos que apontam crítica à concepção de alfabetização da BNCC (2018) informações quanto à concepção de currículo que se vincula ao documento, estabelecendo-se outra categoria de análise, condizente com o objeto e os objetivos da pesquisa. Criou-se a seguinte forma de análise e registro, conforme pode ser verificada no quadro 3, o trabalho defende a concepção de currículo fechado que a BNCC (Brasil, 2018) apresenta ou, de forma crítica a tal política, aponta a necessidade de um currículo aberto, posicionando-se contrário a ela. Uma terceira possibilidade encontrada foi a existência de trabalhos que não se apresentavam como favoráveis nem desfavoráveis a essa política pública. Dos trabalhos que apontavam alguma crítica à concepção de currículo do documento, ou seja, dos trabalhos desfavoráveis à BNCC, também foram retiradas citações que exemplificassem essa postura sobre a concepção de currículo, as quais foram registradas na 16ª coluna do quadro 3.

Por fim, a partir das leituras dos trabalhos, buscou-se registrar na 17ª coluna do quadro 3, termos ou citações que contribuíssem para a elaboração de princípios para uma política pública inclusiva, que são tratados no último capítulo desta dissertação.

Tendo em mente os objetivos da pesquisa, ampliou-se as categorias de análise em relação à concepção de currículo e de alfabetização assumida na BNCC (Brasil, 2018). Entendendo-se por categorias um conjunto de elementos que permitem problematizar as questões subjacentes ao objeto de uma determinada pesquisa (Machado, 2023), definiu-se para a análise dos trabalhos em relação à abordagem curricular na BNCC os seguintes elementos: noção de currículo: aberto/ fechado/ conteudista; discute se contempla a diversidade; autonomia/ autoria do professor; critica a ideia de competências e habilidades. No que se refere às categorias para análise dos trabalhos em relação à discussão sobre a concepção de alfabetização assumida na BNCC, estabeleceu-se os seguintes elementos de análise: sentidos de alfabetização; conceito de ensino; perspectiva de aprendizagem e conceito de avaliação.

Assim, para a construção da terceira planilha

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1r1JCofCux8cXEXx7oI6xnXQMzzK-4WD->

[/edit?usp=sharing&ouid=100927369996115180060&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1r1JCofCux8cXEXx7oI6xnXQMzzK-4WD-/edit?usp=sharing&ouid=100927369996115180060&rtpof=true&sd=true)), exemplificada no quadro 4, permaneceram, na mesma aba, artigos, dissertações e teses que apontam crítica à concepção de alfabetização na BNCC (Brasil, 2018) com as seguintes informações: n°; nome do trabalho; autor/ ano; periódico; Estado/ Região; categorias abordadas no trabalho sobre currículo na BNCC; citações sobre concepção de currículo; categorias abordadas no trabalho

sobre a concepção de alfabetização na BNCC e citações sobre concepção de alfabetização.

No mesmo quadro foram colocados, provisoriamente, o link para facilitar a leitura dos trabalhos e as referências bibliográficas para serem posteriormente inseridas na dissertação. Nesta etapa, após a aplicação do último critério de exclusão, restaram 19 Artigos, 19 Dissertações e 02 Teses a serem analisados.

Quadro 4 - Categorias de análise sobre concepção de currículo e de alfabetização

Número	Nome do trabalho	Autor/ ano	Periódico	Estado/ Região	Conteúdos abordados na BNCC sobre currículo	Conteúdos abordados na BNCC sobre alfabetização	Referências Bibliográficas	Link
					() noção de currículo - aberto, fechado, conteudista () discute se contempla a diversidade () Autonomia/ autoria do professor () crítica a ideia de competências e habilidades	() sentidos de alfabetização () conceito de ensino () perspectiva de aprendizagem () conceito de avaliação		

Fonte: Elaborada pela própria autora e orientadora

Abaixo, buscou-se sintetizar, no quadro 5, o número de trabalhos, as formas de registros, os critérios de inclusão e exclusão aplicados em cada uma das três etapas da revisão sistemática de literatura.

Quadro 5 - Critérios de inclusão e exclusão utilizados na revisão sistemática de literatura

Local	Número de trabalhos	Inclusão	Exclusão	Registros
Planilha 1, conforme itens do quadro 1.	228 artigos 340 Dissertações 54 Teses	- Descritores: Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização e BNCC AND Alfabetização; - Acervos escritos apenas em Língua Portuguesa; - Recorte temporal dos últimos 10 anos (2015-2024).	Inicialmente, não foram necessários critérios de exclusão, pois apareceram, exatamente, o que se esperava: - Trabalhos anteriores aos últimos 10 anos; - Trabalhos escritos em outras línguas; - Trabalhos que não utilizavam os descritores definidos para a pesquisa.	Todos os trabalhos encontrados nas buscas iniciais, com os dezenove dados coletados sobre eles, a partir dos primeiros filtros realizados nas plataformas de busca.
Planilha 1, conforme exemplo do quadro 2.	228 artigos 340 Dissertações 54 Teses	- Trabalhos que abordaram a alfabetização na BNCC; - Trabalhos que continham BNCC (sigla ou termo) no título, palavras-chave e resumo.	- Trabalhos de outras áreas diferentes da Educação, Língua Portuguesa, Linguagem, Linguística, Letras, Pedagogia e Fonoaudiologia; - Trabalhos sem citação da BNCC (sigla ou termo) no título, palavras-chave e resumo; - Trabalhos não disponíveis para leitura. - Trabalhos que não continham ao menos um dos termos: <i>alfabetização, currículo, linguagem, avaliação, leitura e escrita</i> nos documentos em PDF.	Trabalhos sinalizados em azul (tachado), amarelo e laranja claro para exclusão e mantidos sem marcação seriam os que permaneceriam na pesquisa. Os dois trabalhos em que não foram encontrados nenhum destes termos, permaneceram, pois atenderam aos outros critérios de inclusão. O registro do quantitativo ficou em vermelho.
Planilha 2, conforme itens do quadro 3.	63 artigos 67 Dissertações 17 Teses	- Trabalhos que apontam críticas à concepção de alfabetização ou de ensino da leitura e da escrita na BNCC.	- Trabalhos que se limitam a descrever e explicar o que a base recomenda, em relação à alfabetização; - Trabalhos que não abordam, ou seja, não criticam, nem descrevem a concepção de alfabetização da BNCC.	Trabalhos realçados em laranja escuro para exclusão e trabalhos sem nenhum realce para manterem-se na pesquisa.

Planilha 3, conforme itens do quadro 4	19 artigos 19 Dissertações 02 Teses	- Trabalhos que apontam críticas à concepção de alfabetização ou de ensino da leitura e da escrita na BNCC.	-----	Estabeleceu-se categorias de análise em relação à concepção de currículo e de alfabetização assumida na BNCC.
--	---	---	-------	---

Fonte: Elaborada pela própria autora e orientadora.

Por fim, após a aplicação de todos os critérios de inclusão e exclusão sintetizados no quadro 5, foi elaborada a terceira planilha, já especificada acima, com o registro de todos os trabalhos que compõem esta pesquisa. As categorias adotadas para a análise de tais trabalhos estão registradas no quadro 4.

A apresentação e análise dos resultados da revisão sistemática de literatura são descritas no capítulo 4 desta dissertação, intitulado *A Base Nacional Comum curricular como política pública de alfabetização*, no item 4.3 *Revisão sistemática de literatura: O que já foi produzido sobre a concepção de alfabetização presente na BNCC*.

A seguir são apresentados como os capítulos que compõem essa dissertação são estruturados.

1.4 Descrição dos capítulos

Para dar conta dos objetivos desta dissertação, buscou-se pressupostos teóricos de diferentes autores fundamentados na teoria histórico-cultural de linguagem e na perspectiva discursiva de alfabetização. Vygotsky (2007) dá ênfase às qualidades únicas dos sujeitos, suas transformações e realizações ativas, nos diferentes contextos históricos e culturais que vivenciam. Por outro lado, Goulart (2020) argumenta que a alfabetização constitui os processos de elaboração da língua por meio do seu uso, ou seja, aprende-se a ler e a escrever utilizando a linguagem em suas diferentes funções sociais. Assim, foi nessa perspectiva que esse estudo se desenvolveu, numa organização conforme descrita abaixo.

Neste primeiro capítulo foram escritas as primeiras enunciações, contextualizando e problematizando o fracasso escolar, bem como apresentando a questão e o problema que mobilizam essa pesquisa. Também foram apresentados a justificativa e os objetivos geral e específicos. Na sequência, foi descrita a metodologia de forma minuciosa, em que se aborda o paradigma de pesquisa adotado, bem como a perspectiva metodológica, o tipo de abordagem, a natureza da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No que concerne ao segundo capítulo, intitulado *O sujeito do fracasso escolar*,

apresentou-se uma discussão sobre o fracasso escolar, bem como sobre o sujeito nessa condição nas escolas públicas brasileiras. Considerou-se, além das desigualdades socioeconômicas, os processos históricos culturais e as identidades linguísticas dos sujeitos.

Sabe-se que a escrita padrão, propriamente da cultura europeia, foi imposta aos brasileiros desde a origem do processo de escolarização e os estudantes a utilizam a partir de suas condições de diversidade. Neste sentido, foi abordado o conceito de bilinguismo cultural pelo qual se entende que a oralidade do sujeito interfere na sua escrita, reproduzindo nesta, marcas da sua fala. Sobre este conceito, Machado e Lopes (2021, p. 82), esclarecem que: “[...] os alunos erram a forma ortográfica das palavras porque se baseiam nas regras fonológicas da língua oral, apostando numa relação direta entre som e letra”. As autoras, então, justificam as diferentes manifestações na escrita pela própria complexidade destas relações. Dessa forma, pode-se compreender que os erros fazem parte dos processos de alfabetização e constituem possibilidades potentes de aprendizagem.

Para finalizar o segundo capítulo, apresenta-se, ainda, uma crítica à perspectiva biologizante do fracasso escolar, que culpabiliza escolares pelo baixo desempenho escolar. Segundo Moysés (2008), alguns pesquisadores acreditam que os altos índices de fracasso escolar têm sido identificados a partir da democratização do ensino, em que crianças, cujos pais são da classe trabalhadora, passariam a ter acesso às escolas, associando as dificuldades encontradas a uma suposta condição de inferioridade destes sujeitos. De igual modo, há uma tendência de instituir a medicalização a partir do ingresso dessas crianças pertencentes às classes populares.

Pato (2015) também sinaliza que alguns estudos histórico-culturais, das áreas da Educação e da Saúde, alertam que discursos médicos científicos, pautados em teorias racistas e de carência cultural, já apontavam, de forma preconceituosa, que crianças das classes populares apresentariam problemas e precisariam da medicina para consolidarem suas aprendizagens na escola.

Dessa forma, aborda-se, ao final desta seção, como o fracasso escolar se reflete à luz dos estudos histórico-culturais no Brasil. Apresenta-se uma crítica à perspectiva medicalizante, que designa essa condição aos brasileiros no processo de escolarização e busca-se refletir sobre a constituição desse povo, marcada por um processo multicultural. Discute-se o porquê de, mesmo com a democratização do ensino e o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, as práticas pedagógicas permanecerem, ainda nos dias de hoje, longe de viabilizarem uma educação de qualidade que atenda a todos os sujeitos.

Para esse capítulo, utilizou-se como aportes teóricos os estudos de Vygotsky

(2007,2009), Geraldi (2009, 2013), Machado; Lopes (2021), Senna (2012, 2021, 2022 e 2023), Machado (2012;2023), Moysés (2008), Patto (2015), dentre outros, que favoreceram as discussões desenvolvidas.

No terceiro capítulo, aponta-se a alfabetização na perspectiva discursiva como um caminho para a educação inclusiva. Discute-se desde a utilização de métodos tradicionais, muitas vezes concebidos como única possibilidade para a aprendizagem de todos os estudantes, a uma concepção discursiva de linguagem, que acredita em processos diversos de aprendizagens, vivenciados pelos sujeitos em suas experiências individuais de leitura e de escrita. Dessa forma, acredita-se que nenhuma ciência, por si só, é capaz de atender a diversidade desses processos, pois a alfabetização, segundo Smolka (2012), implica a *constituição dos sentidos*. Neste contexto, não basta codificar e decodificar a língua escrita, é preciso que os sujeitos compreendam, a partir de suas subjetividades e de suas culturas, os sentidos de escrever e ler nos diferentes contextos sociais.

Para Geraldi (2009, p. 50), “[...] a língua não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropriaria para usá-la, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, está sempre e a cada vez se reconstruindo”. Compreende-se, então, que a língua é modificada nos diferentes contextos de produção de linguagem, os quais não se repetem, pois são únicos, construídos nos momentos discursivos, sempre com os outros, que interferem e, por isso, carregados de sentidos próprios.

Nesta perspectiva, defendeu-se a alfabetização como processo discursivo, tendo como aportes teóricos, para embasar este capítulo, os estudos de: Bakhtin (2016), Brait (2021), Geraldi (2009,2013), Goulart (2020), Machado, Lopes e Senna (2020), Machado e Lopes (2022), Mortatti (2021), Smolka (2012), Soares (2017).

No quarto capítulo deste trabalho, apresenta-se em 4.1 uma discussão sobre a concepção de currículo. Na sequência, encontra-se em 4.2 o resultado do estudo documental a respeito da BNCC (Brasil, 2018), apresentado a partir de um breve relato sobre o percurso histórico e a estrutura de tal política pública, referência nacional para a construção do currículo de todas as escolas do Brasil. Em 4.3 são apresentados os resultados da revisão sistemática de literatura, que buscou contribuir para a análise crítica da abordagem de alfabetização assumida na BNCC (Brasil, 2018).

A análise é apresentada a partir das categorias conceituais definidas para o estudo, que envolvem a concepção curricular e de alfabetização presentes na BNCC (Brasil, 2018). Tais categorias são discutidas a partir do que já foi produzido em fontes bibliográficas, utilizando citações dos autores cujos trabalhos foram selecionados na revisão sistemática de literatura.

De forma complementar, também foram utilizados, neste capítulo, estudos realizados por Machado, Lopes e Santana (2022), Frangella (2020), Frangella e Mota (2019), Macedo (2006), bem como a Resolução nº 2 de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017) que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular e a BNCC (Brasil, 2018).

Por fim, no último capítulo, elencou-se princípios para a construção de uma política pública inclusiva de alfabetização. Segundo Glat e Blanco (2007), os governos e sistemas escolares devem possibilitar aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento, bem como a inclusão de todos os sujeitos na sociedade. Neste sentido, considerando que os governos elaboram as políticas e as diretrizes a serem implementadas pelos professores nas escolas, discutiu-se, além do conceito de educação inclusiva, de que forma uma política pode favorecer a inclusão dos sujeitos escolares brasileiros. Nesta seção, foram produzidos argumentos a partir dos seguintes referenciais: Vigotski (2018), Machado e Lopes (2023), Borges (2010), Bakhtin, (2016), Smolka (2012), Geraldi (2013), além de outros que favoreceram alcançar o objetivo deste capítulo.

Capítulo 2. O sujeito do fracasso escolar

Neste segundo capítulo, busca-se discutir a concepção de fracasso escolar a partir de duas perspectivas, a biologizante e a histórico-cultural. Na primeira, acredita-se que os modos de escrita e leitura distantes da norma padrão, apresentados pelos sujeitos, são associados, via de regra, a algum problema patológico. Essa forma de pensar resulta de influências da área médica no campo Educacional. Na segunda vertente, acredita-se que a situação de fracasso escolar surge pelo fato de se esperar, na escola, um sujeito de cultura escrita, diferente dos estudantes que encontramos nas escolas públicas, cuja cultura é, predominantemente, da oralidade. Dessa forma, os estudantes escrevem como falam, apresentando manifestações ortográficas não convencionais. A partir deste entendimento, destaca-se a urgência de profissionais da Educação conhecerem as diferenças dos sujeitos escolares brasileiros no que tange aos processos de alfabetização.

A grosso modo, a clientela das escolas públicas brasileiras é diversa, compondo-se de sujeitos singulares, cada qual com determinada cultura que marca esses espaços. Essa realidade é diferente da que, em geral, se espera, uma vez que a perspectiva idealizada de parcela significativa dos professores é encontrar sujeitos em condições iguais de aprendizagem e que apresentem comportamentos que contribuam para isso. No entanto, o docente observa uma grande diversidade entre seus alunos, tanto nas formas de aprenderem quanto nas de se constituírem.

À vista disso, é comum olhar para aqueles que estão fora do padrão estabelecido pela sociedade como anormais, enxergando-os de forma preconceituosa. Patto (2015, p. 356), destaca que “[...] desvendar as maneiras através das quais esse preconceito se faz presente na vida da escola mostrou-se um caminho produtivo no esclarecimento do processo de produção do fracasso escolar [...]”.

A partir de tal entendimento, é importante discutir os motivos pelos quais esses sujeitos, diferente do que se espera no senso comum, possuem características singulares que os tornam desafios no fazer pedagógico. Os resultados de avaliações em larga escala comprovam isso, visto que, para muitos estudantes, é um obstáculo realizar esses exames de forma satisfatória.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por exemplo, “[...] testa proficiência em leitura e matemática do ensino básico para averiguar as competências desenvolvidas e habilidades adquiridas pelos alunos de ensino básico no Brasil” (Voss, 2014, p.166). Dessa forma, é um instrumento universal, ou seja, aplicável aos sujeitos dos diferentes estados brasileiros.

Segundo Voss (2014, p. 166), a análise dessas pesquisas, cuja natureza é quantitativa, “[...] fica muito aquém das implicações da avaliação associada às disparidades dos contextos sociais, econômicos, culturais e regionais em que elas são realizadas”. Neste sentido, além de ser uma avaliação preparada a partir de uma única leitura de mundo, é baseada em quantidade de acertos. Dessa forma, não é capaz de atender às diferentes realidades dos sujeitos, cujas histórias, vivências e culturas são singulares.

Voss (2014) complementa que tais avaliações apenas indicam, por meio dos dados, os problemas sociais, uma vez que não há estudos qualitativos e interpretativos, não sendo possível, com base apenas nesses instrumentos avaliativos, “[...] produzir políticas públicas para o que chamamos de democracia cognitiva, possibilitando o acesso de alunos das classes populares a bens simbólicos: meios necessários para o desenvolvimento” (Voss, 2014, p. 166).

Neste contexto, ao mesmo tempo em que não é garantido aos sujeitos o acesso às diferentes riquezas culturais, os mesmos não são avaliados a partir de seus processos de aprendizagem, de suas construções, mas por meio de um modelo padrão que discrimina suas subjetividades.

Assim, é possível inferir que o acesso aos bens culturais é limitado para os economicamente menos favorecidos na sociedade, que, injustamente, têm que estar no mesmo ponto de partida, nos processos educacionais, dos sujeitos da classe dominante, cujas condições de vida são privilegiadas.

Sendo assim, tal avaliação para Voss (2014, p. 166), “[...] possibilita identificar problemas que surgem do modelo educacional brasileiro que mantém as desigualdades sociocognitivas ao não possibilitar condições favoráveis ao desenvolvimento de habilidades cognitivas por parte dos sujeitos das classes minoritárias, resultando por meio dessas avaliações o que se compreende como fracasso escolar”.

Essa forma excludente de avaliação externa, que ignora as diversidades regionais, locais e individuais dos estudantes, acaba fazendo parte da rotina escolar. Tanto que é comum os professores serem orientados a *prepararem* os escolares para a mesma. Assim, realizam avaliações com base nos descritores da Base Nacional Comum Curricular. É habitual também chegar a essas unidades uma avaliação elaborada por profissionais da Secretaria de Educação ou de Sistemas de Ensino, que são preparadas para um modelo idealizado de sujeito escolar, tendo por finalidade mensurar as aprendizagens de todos os estudantes e espera-se que todos correspondam à expectativa nacional.

Por este ângulo, “[...] os conteúdos programáticos deixam, portanto, de serem saberes culturalmente motivados, para serem compreendidos como experiências essenciais de

desenvolvimento ” (Senna, 2008, p. 199). Desse modo, não são conhecimentos que partem do interesse do sujeito, mas entendidos como fundamentais a serem *transmitidos* para o seu progresso.

Na escola, os professores aplicam tais conteúdos em forma de prova, e, de posse dos resultados, comunicam à equipe diretiva sobre um número considerável de estudantes que não conseguiram atingir o mínimo previsto. O fato é que, na medida em que os mesmos vão frequentando as aulas, caso permaneçam apresentando custos em seus processos de aprendizagem, seus responsáveis são convocados para tomar ciência da situação que, muitas vezes, é taxada de *não aprendizagem*.

Nessa situação, vivenciada pelos profissionais da Educação, observa-se que crianças de diferentes culturas são avaliadas de forma padronizada e, a partir do resultado, carregam o sucesso ou o peso do fracasso escolar. Normalmente, as que levam da escola para a vida o peso do insucesso são as das classes sociais desprivilegiadas nessa sociedade.

Patto (2015) já alertava que as explicações para o fracasso escolar fundamentadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisariam ser revistas, uma vez que, na própria escola pública, há mecanismos que produzem as chamadas dificuldades de aprendizagem. Segundo a autora, o professor, principalmente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, “[...] ensina segundo modelos adequados à aprendizagem de um aluno ideal [...]” (Patto, 2015, p. 355). No entanto, Patto (2015, p. 355) esclarece que esse ensino oferecido às crianças “[...] é inadequado, porque parte da suposição de que elas possuem habilidades que na verdade não têm [...]”. Se os estudantes das escolas públicas não correspondem às expectativas da escola em relação a um modelo ideal, seriam eles sujeitos do fracasso escolar ou sujeitos cognoscentes diversos? A próxima seção busca responder essa questão.

2.1 Sujeito do fracasso ou sujeitos cognoscentes diversos?

Segundo Machado e Senna (2012), os sujeitos do fracasso escolar são aqueles que não seguem a linearidade curricular proposta pela escola e/ou não correspondem às expectativas de aprendizagem. Para Senna (2008, p. 199), “[...] o fracasso escolar é tão somente a negativa da educação formal e nada mais, de modo que se resumiria à definição genérica de algo como ‘não aprendizagem’”. Depreende-se, então, que são considerados nessa condição aqueles que não correspondem ao modelo de educação estabelecido na sociedade.

Etimologicamente, a palavra fracasso significa, segundo Voss (2014, p. 171), “[...]”

falhar, ter mau êxito, em algum empreendimento. A palavra, no âmbito escolar, serve para classificar o aluno que não atende à expectativa de aprendizagem de professores, pais, dirigentes escolares e/ ou sistemas governamentais de avaliação [...]”. E denunciando o pensamento ideológico, que predomina na sociedade capitalista, a autora complementa que: “o significado de fracasso é, então, socialmente construído em razão das expectativas gerais da sociedade”.

Patto reforça que:

[...] a desvalorização social da clientela e o preconceito em relação a ela certamente estão entre as principais ideias feitas e acriticamente incorporadas; longe de serem meras opiniões gratuitas, elas ganham força ao serem confirmadas por um determinado modo de produzir conhecimentos, que alça opiniões do senso comum ao nível de verdades científicas inquestionáveis (Patto 2015, p. 356).

Assim, o pensamento ideologizante se sobrepõe de tal forma que se transforma em ciência e ganha neutralidade ao ser entendido como verdade absoluta. Nesse contexto, carecendo de uma visão crítica, a definição do fracasso surge pelo fato de se esperar um sujeito preparado para a cultura científica, o qual é pouco encontrado nas escolas públicas. Prevê-se, então, um sujeito que aprenda com facilidade o conhecimento que lhe é *transmitido*.

O problema é que ainda há quem pense que “[...] ensinar é trazer os outros e as outras ao próprio conhecimento; seriam as outras e os outros que não sabem que precisariam de se deslocar até ao saber docente [...]” (Kohan, 2021, p. 187). Porém, ao se tentar *transmitir* o conhecimento, as tentativas tendem a ser frustrantes, tanto para o professor quanto para o estudante, pois o sujeito só aprende ao elaborar conhecimento, por meio da linguagem nos processos discursivos, e, para isso, é necessário negociar sentidos, a partir de suas vivências de mundo.

Assim, tal construção acontece nas relações que se estabelecem em diferentes contextos comunicativos, a partir de processos, ao mesmo tempo, individuais e coletivos:

[...] deslocar-se, vagar pelo mundo sem antecipar o significado da viagem, tornando os alunos e alunas companheiros de uma viagem que é sentida e encaminhada na própria estrada. Viajar de verdade exige andar atento aos sentidos que a própria viagem propicia, com um destino aberto para a viagem. Também por isso a viagem educacional é política, porque ela se abre aos mundos outros do mundo que surgem durante a viagem pedagógica. Essa viagem também supõe que o mundo está aberto e, ao mesmo tempo, abre o mundo; assim, a “errância educacional” dá origem a outro mundo na sua própria errância; mundo que não podemos e não devemos antecipar para que seja efetivamente um mundo novo surgido na e da viagem coletiva, comunitária, compartilhada (Kohan, 2021, p. 187).

A partir de tal entendimento, os sujeitos ao interagirem nos processos interlocutivos aprendem uns com os outros, cada qual a partir de suas subjetividades. Portanto, o conhecimento não é algo fechado, mas flexível e aberto às diferentes possibilidades de

interpretações. E os erros, para Kohan (2021), são oportunidades para se alcançar a aprendizagem. Os sujeitos erram na medida em que o conhecimento construído é confrontado com outros, em diálogo, passando por transformações. A partir do novo, o seu conhecimento se desestabiliza, permitindo novas construções que surgem de forma contínua *na e da viagem coletiva*.

Não possibilitar oportunidades e experiências em que os sujeitos possam, efetivamente, elaborar conhecimentos é um erro irreparável para suas vidas, uma vez que a negação de práticas pedagógicas diversas, que favoreçam os diferentes modos de aprendizagem, os faz caminhar em direção a uma condição de fracasso escolar, cujo insucesso caminha com eles para fora da escola também, em detrimento de oportunidades melhores de vida.

Nesta perspectiva, os sujeitos escolares brasileiros carecem de reconhecimento enquanto sujeitos históricos culturais. Dessa maneira, é justo esperar que desenvolvam uma única leitura de mundo? É necessário considerar que “[...] são vidas que têm cores, histórias, culturas [...]” (Kohan, 2021, p. 181). Desse modo, não faz sentido adotar na Educação o modelo universal estabelecido na sociedade, cujas características se diferem das que os sujeitos reais, que encontramos nas escolas de periferia, apresentam.

Nesse contexto, há na sociedade “[...] desprezo pela vida, especialmente por vidas que estão marcadas, excluídas, violentadas, descontadas por causa de sua raça, gênero, classe social, cultura [...]” (Kohan, 2021, p. 181). Esses sujeitos são desprestigiados por sua condição social na escola, seu pertencimento a uma cultura é negado.

Kohan (2021) esclarece que Paulo Freire alimentou a igualdade como princípio pedagógico inegável, e defende que todos os sujeitos são igualmente aprendentes e potentes para aprender e viver. Segundo o autor,

Em sociedades tremendamente desiguais como as nossas, a igualdade educativa é um princípio para enfrentar discursos da incapacidade e da deficiência, como os que afirmam coisas tais como: “não são capazes”, “ não nasceram para isso”, “ não estão preparadas”. São discursos que clausuram o futuro de alguns e algumas (claro, sempre são clausuradas as mesmas vidas, oprimidas, excluídas, aquelas vidas que não contam para o discurso dominante) (Kohan, 2021, p. 185).

Sendo assim, na medida em que se oferecem condições de aprendizagens aos sujeitos, são capazes de elaborar conhecimentos. Para Kohan (2021), a dimensão política e insubstituível da educação é oferecer possibilidades para que todos construam conhecimento a partir dos seus interesses. Especialmente em tempos em que a Educação fica sujeita às forças do mercado, e a Educação Pública e a formação de professores em segundo plano, esse princípio da igualdade é relevante, uma vez que é preciso rejeitar o discurso da ideologia dominante da incapacidade

dos sujeitos economicamente menos favorecidos. Segundo Senna (2008), é preciso reconhecê-los como potentes cognitivamente em suas diferenças.

Em seu livro *A formação social da mente*, Vigotski (2007, p. 97) aborda o conceito de *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*. O autor define que é “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vigotski, 2007, p. 97). Assim, no nível real, a criança é capaz de solucionar problemas com autonomia, revelando funções psicológicas que já amadureceram. Já no nível proximal, essas funções estão em processo de maturação. Então, resolve problemas apenas com a ajuda de outras pessoas mais experientes.

O autor cita uma situação hipotética de duas crianças com a mesma idade cronológica, mostrando que “[...] não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente”. (Vigotski, 2007, p. 97). Com base no conceito de ZDP, pode-se inferir que, embora as crianças sejam diferentes nos aspectos culturais e sociais, por suas vivências e experiências não serem as mesmas, todas têm potência para a aprendizagem, pois o que a criança faz hoje, com ajuda, conseguirá fazer sozinha depois, porque sempre haverá a contribuição do outro para atingir o seu potencial.

Assim, as teorias que defendem uma universalidade nos processos de desenvolvimento, considerando que há uma definição da idade cronológica para cada etapa, como se todos passassem pelos mesmos percursos de aprendizagem, precisam ser revistas, uma vez que o tempo e os modos de elaboração de conhecimentos são próprios de cada um.

2.2 A diversidade das escritas e do sujeito escolar brasileiro

O Brasil, segundo Voss (2014, p. 167), é “[...] um país de grandes diferenças sociais, econômicas, culturais e regionais e de desigualdades enraizadas em sua história”. Inevitavelmente, nota-se essa disparidade nas relações que se estabelecem entre os que vivenciam o chão da escola.

O pobre, o negro, o morador de favelas, enfim, todos aqueles que não se apresentam à escola como o protótipo de homem privilegiado na sociedade, formam o grupo dos sujeitos marginalizados socialmente, que constituem a maioria dos estudantes que frequentam os estabelecimentos de ensino público no Brasil. Segundo Geraldi, a democratização do ensino “[...] ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela. De repente, não damos aula só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares[...]” (Geraldi, 2013, p. 123).

Constata-se também, que a língua portuguesa falada pelos brasileiros que se encontram nas escolas é diversa e, devido a isso, cada um carrega uma identidade linguística, a qual é construída por meio de suas experiências em diferentes contextos culturais. O autor escreve sobre os diferentes dialetos dos brasileiros:

[...] a língua portuguesa não é uma, mas se concretiza em diferentes dialetos regionais (por exemplo, o dialeto gaúcho, o dialeto carioca, o dialeto nordestino e dialetos sociais (por exemplo, o dialeto caipira o dialeto culto, o dialeto popular), um e apenas um dos dialetos tem sido aqui admitido em certas instituições sociais, especialmente aquelas que se classificariam entre ‘as instâncias públicas’ de uso da linguagem” (Geraldi, 2009, p. 51).

Mais adiante, Geraldi (2009, p. 53) explica que: “[...] as variedades são estigmatizadas na mesma medida da estigmatização social de seus falantes [...]”. Neste sentido, na escola, há um grupo de sujeitos que são discriminados e cujas falas são desprestigiadas pelo fato de não pertencerem às classes dominantes e não utilizarem uma linguagem de acordo com a norma padrão. Sobre tal questão, Geraldi (2009) sinaliza que grande parte da clientela das escolas públicas é proveniente de camadas sociais menos favorecidas, a qual, provam as pesquisas sociolinguísticas, utiliza em suas falas uma variante linguística diferente da norma escolar prestigiada. Neste contexto, não basta abrir as portas, é necessário inclui-los.

Não obstante, na escola, esses sujeitos reproduzem suas falas por meio de uma escrita que apresenta singularidades. Esta é vista com certa discriminação, por não corresponder às normas gramaticais estabelecidas pela cultura científica moderna, imposta pelos europeus.

No entanto, segundo Senna (2022), os brasileiros a carnavalizam, ou seja, agrega a escrita para si, sem renunciar a sua cultura marcada pela oralidade. Consequentemente, faz uso dela em condições de diversidade.

Aqui no Brasil, a identidade do sujeito escolar- nosso aluno real, de carne e osso- é tão complexa como a identidade do povo que constitui a sociedade, estabelecendo-se em sala de aula um mosaico de imaginários e desejos, perpassados pela carnavalização (Senna, 2022, p.4).

Entende-se em Machado, Lopes e Senna (2020), que os sujeitos se constituem de forma

diversa, inclusive em relação aos seus modos de pensamento, que definem a maneira como percebem o mundo e estruturam a sua linguagem. Os autores explicam que aqueles que vivenciam um mundo cartesiano, cujo grau de letramento familiar é elevado, e a escrita é preeminente em seu contexto de vida, têm um modo de pensamento científico, sendo capazes de formular escritas próximas ao padrão, pois organizam-se mentalmente para tanto. Do contrário, sujeitos pertencentes a culturas em que a oralidade se sobrepõe à escrita, e cujos acessos aos bens culturais são limitados, tendem a um pensamento narrativo, revelando na escrita, marcas da sua oralidade, com baixo nível de planejamento prévio.

Nesse sentido, o conceito de bilinguismo cultural, apresentado por Machado e Lopes (2021), contribui para a compreensão de que a oralidade do sujeito interfere na sua escrita, reproduzindo marcas linguísticas próprias da sua cultura. Segundo as autoras, a partir das experiências culturais vividas por cada sujeito, identifica-se que a escrita e a fala, como sistemas gramaticais em interação, compõem a materialidade de duas línguas que operam de formas e em contextos diversos.

Senna (2021, p.16) defende o “[...]bilinguismo como reconhecimento de direitos universais à identidade, à cultura e a língua, e paralelamente, a um processo de subjetivação[...]”. Que é, segundo o autor, um direito abstrato “[...]da competência do poder público e de toda a sociedade civil organizada assegurar a cada indivíduo a subjetivação dos direitos fundamentais [...]” (Senna, 2021, p. 17).

A educação é um desses direitos, mas não se espera da escola, de acordo com Senna (2021, p.19), a “[...] contribuição para a subjetivação de direitos, uma vez que a esses povos é, *a priori*, negada a subjetividade”. O fato é que a escola ainda é um espaço de resistência às culturas e escritas diferentes da norma padrão, pois as enxergam como problemas inerentes ao estudante. Sendo assim, a variação linguística, constituída culturalmente, não é legitimada.

Negada essa subjetividade, é recusado o direito de se ter uma identidade linguística cultural, ou seja, segundo o autor, “[...]quando se nega o direito subjetivo à língua, nega-se ao mesmo tempo o direito à cultura e à identidade, portanto nega-se o próprio sujeito [...]” (Senna, 2021, p. 29).

No entanto, Machado e Lopes (2021) advertem que as manifestações ortográficas não convencionais, apresentadas nas produções escritas dos estudantes, não devem ser vistas como sinais ou sintomas de algum distúrbio de aprendizagem. As autoras explicam que se trata de erros que são justificáveis pela própria complexidade da língua escrita e pelas relações que os estudantes estabelecem entre a escrita e a fala, uma vez que se baseiam em regras fonológicas de como falam para escrever, acreditando que sempre há uma correspondência biunívoca entre

o som e a letra. No entanto, as autoras explicam que uma letra pode representar mais de um fonema, assim como um fonema pode ser grafado por mais de uma letra, bem como não há uma relação quantitativa estável entre letras e sons, consequentemente, os sujeitos da alfabetização encontram grandes desafios ao escrever.

As autoras esclarecem que “[...] tais manifestações se relacionam com o modo como os sujeitos representam os fonemas em suas mentes” (Machado; Lopes, 2021, p. 84). Dessa forma, no processo de alfabetização, eles refletem sobre duas formas de expressão linguística, a língua oral e a língua escrita, e levantam hipóteses segundo suas próprias percepções das relações estruturais e pragmáticas entre a fala e a escrita, revelando marcas singulares ao escreverem como falam.

Nesses processos, de acordo com Machado e Lopes (2021, p. 84), caso um estudante venha a “[...] compreender que um mesmo som pode ser escrito por diferentes letras, o aluno, mesmo sem ter o domínio ortográfico, lança dúvidas quanto às grafias possíveis, de forma mais explícita e recorrente [...]”. Pressupõe-se que, a partir de suas hipóteses, pense sobre respostas possíveis, refletindo, assim, sobre a sua escrita. Essas dúvidas, segundo as autoras (2021, p. 84), “[...] indicam que o aluno compreende de modo mais avançado o sistema ortográfico”.

Observa-se, assim, que as hipóteses das crianças sobre a escrita vão avançando em direção às regularidades do sistema ortográfico, na medida em que escrevem e refletem sobre como escreveram. Elas consolidarão esse processo em tempos distintos, uma vez que a escrita constitui objeto cultural e não biológico, seguindo percursos diversos da aprendizagem (Machado, 2013).

Desse modo, não faz sentido que as escolas exijam dos sujeitos, desde que começam a interferir nos seus processos de leitura e de escrita, somente a norma padrão, desconsiderando suas escritas carregadas de sentidos. É importante considerar que os estudos histórico-culturais e sociolinguísticos dão respaldo à noção de erro como “[...] indícios de estratégias conceituais individuais e sempre provisórias” (Machado e Lopes, 2022, p. 13), pois os explicam a partir das diferentes experiências de bilinguismo cultural, pelas quais os diferentes sujeitos passam no processo de alfabetização.

Todavia, nas escolas, observa-se uma abordagem naturalista, genérica e tradicional que atribui erro às diferentes línguas dos sujeitos, ao se basear na gramática normativa da língua portuguesa. Porém, segundo Machado e Lopes (2021, p. 86), “[...] as práticas de produção textual na alfabetização constituem um contexto de encontro entre línguas oral e escrita, representações e registros distintos, configurando, portanto, uma experiência bilíngue”. Nesse sentido, é justificável encontrar na escrita dos alunos marcas da sua oralidade.

No entanto, o direito de se ter uma identidade linguística só será consolidado tão logo a escola aceite as diferentes culturas dos sujeitos e suas expressões de fala e de registro. Admitir outras formas de escrita que não são erradas, mas associadas a processos históricos culturais distintos é um ato político, no sentido de a escola oferecer uma educação que, segundo Kohan (2021, p. 184), é “[...] solidária, igualitária, amigável, cooperativa, atenta, sensível, democrática e libertadora [...]”. Uma escola que não enxerga todos os alunos que apresentam singularidades na escrita com problemas patológicos, mas que reconhece seus direitos e pertencimentos a diferentes culturas.

Porém, conforme Moysés (2008, p. 23), a medicina constrói “[...] as doenças do não - aprender-na-escola e a consequente demanda por serviços de saúde especializados, ao se afirmar como instituição competente e responsável por sua resolução”. Nesse sentido, via de regra, os estudantes que não correspondem às expectativas de aprendizagem da escola são encaminhados para uma avaliação multidisciplinar, realizada por profissionais da área médica, os quais podem identificar o que impede o sucesso escolar de determinados sujeitos.

Nesta perspectiva, após o estabelecimento da interseção entre educação e saúde, a escola se isenta da responsabilidade do fracasso escolar e da negação do direito à educação dessas crianças, juntamente com os órgãos públicos, visto que, a priori, espera-se um laudo médico que, no mínimo, confirme o pré-diagnóstico determinado pelos agentes educacionais, que apontam um problema localizado no sujeito, que fará jus à medicalização, para que os mesmos possam ter o direito de consolidar aprendizagens de leitura e de escrita.

2.3 Concepções de Fracasso escolar: de uma perspectiva medicalizante a uma perspectiva histórico-cultural.

Estudos históricos evidenciam a ascensão da burguesia no período de revolta política e social ocorrida na França no ano de 1789. A revolução francesa, ou melhor, a revolução burguesa, dava-se diante do cenário de grandes crises econômicas e sistema de governo marcado pela descentralização. Nesse contexto, a burguesia conquista o poder político e daí em diante, “[...] importava saber o que, para o capital, era útil ou prejudicial, conveniente ou inconveniente, o que contrariava ou não a ordenação policial [...]” (Marx, 2023, p. 24).

Assim, cria-se condições para que os interesses do sistema capitalista se transformem em interesses de todos, tornando-se senso comum. E ainda nos dias de hoje, universaliza-se os ideais que beneficiam o capital por meio da manipulação e dominação das minorias sociais.

Brait (2021), a partir dos seus escritos sobre estudos do discurso, numa perspectiva bakhtiniana, nos alerta que a ideologia na sociedade capitalista precisa ser entendida como: “[...] disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento e não percepção da existência das contradições e da existência de classes sociais, promovida pelas forças dominantes, e aplicada ao exercício legitimador do poder político [...]” (Brait, 2021, p. 168).

Nessa perspectiva, naturaliza-se o fracasso escolar consubstanciando-o ao processo de medicalização. Segundo Moysés (2008), muitos autores acreditam que o fracasso e a medicalização da Educação ocorrem como consequências da democratização do ensino, porém, a autora esclarece que:

A medicalização da aprendizagem (e da não aprendizagem) não decorre da ampliação do número de vagas nas escolas e consequente acesso de crianças oriundas das classes trabalhadoras, com aumento das taxas de retenção e evasão. Decorre não do surgimento de um problema educacional. Ao contrário. A medicina alerta, a priori, que as crianças das classes trabalhadoras são debilitadas, malnutridas, doentes e, portanto, irão apresentar problemas na escolarização, a menos que haja atuação médica (Moisés, 2008, p.19).

Assim, observa -se uma atitude preconceituosa no discurso da medicina, uma vez que atribui previamente algum distúrbio às crianças pobres, as quais são julgadas incapazes de aprender, não sendo considerados seus processos históricos e culturais de formação, ao estabelecer alguma doença para justificar a não aprendizagem.

Contudo, ainda hoje muitas escolas se baseiam em uma única forma de ensinar e, equivocadamente, atribuem aos que não seguem a linearidade curricular definida pela Educação, algum problema patológico, como se todos tivessem que passar pelo mesmo caminho para o aprendizado. Sobre isso, Machado, Lopes e Senna (2020) afirmam:

Quando se faz a opção por modelos de aprendizagem, é comum a aderência a teorias de caráter generalista que expliquem a não aprendizagem na falsa ideia de que processos complexos como a aprendizagem possam ser elucidados facilmente, por uma única lente para a leitura dos fenômenos, o que acaba por motivar perspectivas medicamentosas e supostamente salvadoras para a não aprendizagem (Machado; Lopes; Senna, 2020, p. 2839).

A partir desse entendimento, presume-se que esse caráter generalista e hegemônico não condiz com a realidade, visto que a aprendizagem é um processo complexo e há diferentes formas de compreensão do mundo, as quais são próprias de cada indivíduo.

Diante disso, a questão que se coloca é se essa forma discriminatória e intolerante às

diferenças pode ser vista como natural. Predestinar os filhos da classe trabalhadora ao insucesso na escola é um fato que desafia o estudo crítico sobre o fracasso escolar, a partir dos estudos históricos culturais. Assim, busca-se, neste estudo, apontar a possibilidade de uma mudança de prisma de uma perspectiva medicalizante da Educação e do fracasso escolar, a cada dia mais impregnada nas sociedades capitalistas, a uma perspectiva cultural, que considere o contexto dos sujeitos marginalizados na sociedade, bem como as reais intenções do sistema capitalista.

Dessa forma, parte-se do modo materialista histórico dialético para discutir o pano de fundo do fracasso escolar numa sociedade capitalista, pois, de acordo com Patto (2015, p. 35), “[...] para entender o modo de pensar as coisas referentes à escolaridade vigente entre nós, precisamos conhecer o modo dominante de pensá-las [...]”. O que não se pode é reduzir crianças em situação de fracasso escolar na alfabetização a números e naturalizar este fato.

Corrobora-se com Patto (2015, p.35) quando destaca a necessidade de “[...] conhecer, pelo menos em seus aspectos fundamentais, a realidade social na qual engendrou uma determinada versão sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais [...]”.

Na verdade, na sociedade capitalista, as diferenças de rendimento escolar, entre crianças de origens sociais diversas, devem-se ao fato dos grupos hegemônicos estabelecerem uma única forma de produção de conhecimento e de leitura de mundo, baseadas na cultura europeia, alegando incapacidade aos que possuem modos de produção e de leituras outras que se diferem dessa cultura. Assim, segundo Moysés (2008, p. 19), “[...] o olhar clínico descobre a aprendizagem e a toma por objeto”. Então os governos estabelecem avaliações de larga escala baseadas no homem científico, em detrimento dos alunos de culturas orais brasileiras.

Ao estender sua atuação ao ambiente escolar, a medicina passa a atuar sobre esse ambiente segundo sua própria concepção. Ao normatizar preceitos para aprendizagem adequada, estende-se para o não aprender. Medicaliza a educação, transformando os problemas pedagógicos e políticos em questões biológicas, médicas. Cria as entidades nosológicas das doenças do não-aprender-na-escola e para elas propõe solução. Antecipando-se, prevê que os problemas irão ocorrer e se coloca como portadora das soluções (Moysés, 2008, p. 11).

A autora esclarece que a escola deixa de ser para todos, pois tal previsão da medicina de que crianças pobres iriam apresentar inadequação à escola, segundo ela, vai ao encontro dos interesses dos grupos hegemônicos. Trata-se, portanto, de um discurso intencional, uma vez que adere aos interesses da ideologia dominante. Moysés (2007, p. 1) esclarece que “[...]o discurso médico (...) - aliás, o discurso científico, em qualquer momento - está afinado com as demandas dos grupos hegemônicos[...]”. E mais adiante, a autora escreve que “[...] o discurso e a prática médica estavam sintonizados com o referencial europeu contemporâneo [...]” (Moysés, 2007,

p. 9).

A partir deste entendimento, a não-aprendizagem passa a ser vista como uma doença. Segundo Moysés (2008, p. 3), "[...] o que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em problema biológico e individual". Dessa forma, problemas sociais são transformados em problemas individuais atrelados a uma premissa de incapacidade dos sujeitos.

Com a consolidação do sistema capitalista, é interessante, para as classes de poder, a medicina ter um papel de destaque, normatizando, legislando e vigiando a vida. Como se não bastasse o controle da sociedade pela ideologia dominante, também necessitaria esconder os problemas sociais, como as próprias políticas educacionais, bem como mascarar as desigualdades sociais refletidas na escola e fora dela. E é por meio da medicina que irão buscar isso.

É neste sentido que o problema do fracasso escolar é depositado no aluno, isentando, assim, os problemas políticos, sociais e educacionais, e um deles, segundo Geraldi (2013), é a falta de investimento na formação dos professores.

Na verdade, os governos, por meio da construção de diretrizes educacionais a serem implementadas, mascaram que há déficit na formação docente. No entanto, segundo Geraldi (2013, p. XXI), "[...] esta prática de aparente 'formação em serviço' permite a manutenção do sistema como um todo." Subentende-se que tais formações não são voltadas para a realidade dos sujeitos reais das escolas públicas.

Além da medicina atuar de forma desfavorável às culturas brasileiras, delegando ao estudante problemas que são de ordem pública, surge o discurso das aptidões, em que o talento individual é determinante na vida do indivíduo, uma vez que é a partir dele que o mesmo poderá ser bem-sucedido, tendo acesso aos bens materiais e não materiais.

Aprendizagem, comportamento, inteligência são apenas exemplos de questões que são incorporadas ao pensamento e atuação médicos. Junto a essas categorias, quase que com o objetivo de articulá-las, surgem as aptidões, a expressão mais inequívoca do ideário de determinismo genético das condições de vida e do acesso a bens materiais e não-materiais produzidos pela sociedade (Moysés, 2008, p. 4).

Nesse sentido, se a divisão entre classes se dá pelo talento individual, omite-se as desigualdades sociais existentes, pois os discursos alegam que todos partem do mesmo ponto de largada, como se tivessem as mesmas oportunidades.

Pressupõe-se que, para o acúmulo de riquezas de uma minoria, há a necessidade de manter a divisão da sociedade em classes. Assim, para aqueles que conseguem permanecer na escola, há uma instrução limitada e suficiente para atender as demandas do sistema capitalista,

mantendo assim as desigualdades sociais.

Consequentemente, discursos hegemônicos naturalizam o fracasso escolar, originando uma falha da escola pública na sua tarefa de alfabetizar crianças oriundas das classes populares, “[...] excluindo-as precocemente de seu interior, através de um mecanismo de rejeição que opera duplamente, pois a escola não aceita a criança como ela é, e a criança não aceita a escola tal como ela funciona” (Patto, 2015, p. 11).

A partir deste mesmo entendimento, Geraldi (2009) complementa que “[...] os alunos provenientes de classes populares falam e compreendem o mundo de um modo que a escola não aceita e às vezes sequer compreende” (Geraldi, 2009, p. 54).

Mas, ao se debruçar nos estudos históricos culturais para discutir quem são os sujeitos que frequentam as escolas públicas brasileiras e são, recorrentemente, colocados em condição de fracasso escolar, nota-se que “[...] há um ser histórica e socialmente determinado” (Moysés, 1995, p. 10).

Todavia, o discurso da ideologia dominante e da medicina levam os professores a acreditarem que o normal seria encontrar alunos aos moldes do homem europeu. No entanto, nas escolas reais, o que se encontra são sujeitos de diversas culturas. Torna-se, assim, relevante abordar o processo de formação dos povos brasileiros. Sobre isso, Senna (2007) explica que:

À luz de sua própria história frente à cultura moderna, a construção do Brasil como palco de contrastes costuma ser explicada a partir da confluência de três troncos culturais que viriam a mesclar-se já desde os primórdios, inaugurando-se uma sociedade sinteticamente orientada por traços da cultura moderna (imposta pela interferência europeia) e por traços de culturas orais, com origem afro-americana (Senna, 2007, p. 151 e 152).

Sabe-se que, historicamente, o Brasil foi constituído a partir de diferentes culturas. Segundo Senna (2007, p. 152), “[...] ainda mais significativos do que a miscigenação, os diferentes estágios temporais do processo de construção da sociedade brasileira foram propriamente responsáveis pela formação de um país cujo povo aderiu de forma desigual à influência da cultura moderna [...]”. O interesse, segundo o autor, era que os brasileiros se tornassem civilizados como os europeus.

Então, no processo de escolarização, objetivando tirar o Brasil do atraso, os europeus impõem a cultura escrita própria da modernidade para transformar o brasileiro num homem da ciência, o sujeito cartesiano da cultura moderna. Neste contexto, busca-se desenvolver neles um pensamento que é altamente científico, contrariando suas culturas predominantemente orais.

Nesse contexto, segundo Senna (2007), ao longo dos séculos, formou-se um Brasil povoado de brasileiros alinhados ou não à cultura moderna. Sobre estes últimos, recai o mito

do fracasso escolar, pois, segundo o autor, na escola, no lugar da espontaneidade, da oralidade e da informalidade do povo brasileiro, busca-se desenvolver um pensamento planejado e científico, resultando assim num processo de negação de suas identidades. Consequentemente, até nos dias de hoje, os brasileiros ocupam um entrelugar marcado pela segregação.

Assim, sujeitos que não encontram significados para si, em relação à cultura valorizada socialmente, são estigmatizados na sociedade por agirem diferente do que se considera normal nos modos de aprender e de se comportar.

Patto (2015, p. 356) esclarece que “[...]esse preconceito é estruturante de práticas e processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até a relação diária da professora com seus alunos [...]”. Isso significa que essa forma intolerante de enxergar sujeitos em condições de diversidade é percebida desde a construção de políticas públicas às práticas pedagógicas, ambas pensadas para o sujeito cartesiano, o qual se tornou o protótipo universal. Assim, os verdadeiros sujeitos das escolas, cujo público é culturalmente diverso, são comparados a esse modelo de homem.

Nesta perspectiva, a criança é rejeitada por sua diferença, pois os testes a que é submetida, que identificam se um estudante está na condição de fracasso escolar, são realizados a partir desse padrão de sujeito. No entanto, os estudos histórico-culturais elucidam que esse modelo, ao invés de incluir, reforça o banimento dos indivíduos das classes populares que frequentam as escolas públicas.

Machado, Lopes e Senna (2020) afirmam que os sujeitos escolares são diversos. Nesse sentido, os modos individuais de leitura, de escrita e de aprendizagem não podem ser vistos como provenientes de alguma patologia. As autoras explicam que “[...] essa diversidade é decorrente da pluralidade histórico-cultural que constitui não só os sujeitos escolares, mas a sociedade brasileira[...]” (Machado; Lopes; Senna, 2020, p. 2846). Então, numa perspectiva inclusiva, deve-se buscar processos educacionais que atendam às demandas reais de aprendizagem de cada um. Senna (2007) esclarece que

[...] a desmistificação do fracasso escolar constitui uma meta primordial para o desenho de uma escola verdadeiramente capaz de dar sentido à era da tolerância. No lugar hoje ainda ocupado pelo conceito de fracasso, deve-se instaurar a categoria diferença e nela focar os estudos e as pesquisas. Trata-se de substituir a pesquisa sobre a deficiência do outro em comparação a algum ideal de sujeito cognoscente, indagando-se, em lugar disso, sobre o que há de singular no outro que o torna mais um sujeito cognoscente (Senna, 2007, p.160).

Nesse sentido, os sujeitos brasileiros possuem diversidades socioeconômicas, históricas, culturais e, consequentemente, linguísticas, que os tornam únicos e, cada qual, um sujeito

cognoscente singular - o sujeito escolar brasileiro.

Machado, Lopes e Senna (2020, p.2848), destacam que “[...] à escola vem cabendo o desafio de promover o trânsito entre culturas [...]”, em que diferentes sujeitos dialogam entre si, ampliando as suas experiências de vida ao serem compartilhadas uns com os outros.

Cabe às comunidades acadêmica e escolar, portanto, a produção científica que destaque o papel da escola como o espaço dos diferentes modos de aprender e da congregação de culturas que produzem discursos e sentidos variáveis na elaboração da leitura e da escrita. Estes discursos se entrecruzam porque servem a sujeitos integrados ao mundo e daí a interdiscursividade como via que se manifesta de maneiras múltiplas nas práticas de ensino, porque se faz sempre inédita, autoral e a se construir (Machado; Lopes; Senna, 2020, p. 2851).

Ante o exposto, entende-se que, recorrentemente, o que marca o lugar dos sujeitos numa condição de fracasso escolar não é uma questão individual, biológica, mas diferenças histórico-culturais, identidades linguísticas e desigualdades socioeconômicas. Compreende-se que a garantia da efetividade dos processos de alfabetização podem constituir uma forma de inclusão social, uma vez que as diferentes culturas são legitimadas e se ampliam as leituras de mundo, a partir das relações que se estabelecem entre os escolares nos processos educacionais. Assim, busca-se apontar, no próximo capítulo, a alfabetização discursiva como uma perspectiva de educação inclusiva.

Capítulo 3. Alfabetização como processo enunciativo-discursivo

Neste terceiro capítulo, aponta-se a alfabetização discursiva como um caminho à educação inclusiva por legitimar cada sujeito, possibilitando que, por meio da sua linguagem, constitutiva da sua subjetividade, expresse sua história e cultura. Tal perspectiva permite que os sujeitos, tanto os de cultura oral quanto os de cultura escrita, vivenciem práticas de alfabetização aprendendo uns com os outros, nas relações intersubjetivas. Nessa abordagem, compreende-se que o desenvolvimento e a elaboração de conhecimento pelos estudantes são singulares, por isso, as práticas devem ser autorais e contextualizadas, de forma a atender às reais necessidades individuais dos estudantes nos processos de leitura e de escrita, incluindo-os.

Historicamente, sempre se buscou estratégias didático pedagógicas pelas quais os escolares se tornassem leitores e escritores. No entanto, não basta ler e escrever, é preciso ser capaz de desenvolver essas práticas de forma consciente nos diferentes contextos sociais. Por isso, corrobora-se com Goulart (2020, p.11), quando afirma que “[...] o conhecimento da escrita é um direito que fortalece a participação das pessoas de modo íntegro na sociedade brasileira”.

Todavia, ao conhecer a trajetória do uso dos métodos tradicionais de alfabetização, percebe-se que estes foram construídos com base em procedimentos para, tão somente, *ensinar* a decodificar e codificar o código escrito, sem considerar os usos sociais da leitura e da escrita e os conhecimentos prévios dos estudantes.

Tal perspectiva restringe o conceito de alfabetização a uma prática que, segundo Smolka (2012, p.13), é “[...] ligada ao ensino e ao domínio do alfabeto (conhecimento das relações entre sons e letras, composição de sílabas, como no caso da língua portuguesa) e ao seu funcionamento”. Goulart (2020) sinaliza que são confundidos com processos de aprendizagem da criança. A autora considera preocupante os professores terem esses métodos tradicionais como um instrumento seguro para ensinar a ler e a escrever e adverte que ainda hoje são utilizados para alfabetizar.

Tradicionalmente, o ato de alfabetizar tem sido orientado pela escolha de um método, em que há uma sequência de passos a serem seguidos. Esses métodos são regulados pela escolha de uma unidade linguística básica, que pode ser o fonema, a sílaba, a palavra, guiados por um critério de gradação de fonemas e de padrão silábico (Goulart, 2020, p.13).

Com base em um paradigma mecanicista, os métodos tradicionais de alfabetização propõem uma ordem sequencial de atividades, que partem ora das unidades menores da língua (métodos sintéticos), ora das unidades maiores (métodos analíticos), e espera-se que os

estudantes aprendam a mecânica da codificação e decodificação, mesmo sem constituir sentidos para o que leem ou escrevem. Diante disso, efetivamente não experienciam as práticas sociais que exigem a compreensão da leitura e a escrita, o que prejudica as suas formações enquanto sujeitos leitores e escritores. Assim, acabam por vivenciar também a condição de fracasso escolar para além dos muros da escola e, conseqüentemente, tornam-se inseguros e deixam de acreditar em si. De acordo com Smolka,

Numa surda situação de simulacro em que os professores desconfiam das crianças e dos pais; os pais não confiam nos próprios filhos nem os professores, as crianças aprendem a não confiar em si mesmo nem nos adultos - as relações interpessoais vão sendo camufladas, interrompidas e ninguém parece questionar as condições ou duvidar dos métodos: a escola se mantém enquanto as crianças evadem (Smolka 2012, p. 17).

Assim, enquanto há vozes que discursam sobre a eficácia dos métodos tradicionais para alfabetizar, professores, estudantes e pais se responsabilizam ou culpabilizam uns aos outros pela evasão escolar decorrente do fracasso escolar, o qual é um motivo de preocupação. Mas Smolka (2012) já alertava que

A ideologia da ‘democratização do ensino’ anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo de produção do ensino em massa – ‘Há vagas para todos!’, ‘Nenhuma criança sem escola!’ -, as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam (Smolka 2012, p. 16).

Tal processo, que *visa* assegurar a todos o direito ao ensino, tende a não ser suficiente, uma vez que muitos não são atendidos a partir de suas necessidades individuais de aprendizagem. Diante disso, quais seriam os sentidos de uma alfabetização que os inclui como sujeitos cognoscentes, ativos e de direito subjetivo?

Nessa perspectiva, discute-se, neste capítulo, dos métodos tradicionais à alfabetização como processo discursivo, esta como caminho a uma educação inclusiva, uma vez que, acredita-se que os processos de aprendizagem da leitura e da escrita se efetivam em práticas de linguagem. Argumenta-se que sozinho não há experiência significativa de linguagem, tampouco quem nos confronte para a negociação dos sentidos na oralidade, na escrita e na leitura, não há disputa na busca por significações que, naturalmente, ocorrem nas interações, onde se ampliam as leituras de mundo.

3.1 Dos métodos tradicionais à perspectiva enunciativa-discursiva de alfabetização

Soares (2017, p. 16) define método de alfabetização como “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*, que é o que comumente se denomina *alfabetização*.”

Embora a autora acredite que se deve alfabetizar letrando, define separadamente esses termos, pois escreve que:

Quanto à mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país - da mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou o aparecimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização [...] (Soares, 2012, p. 21).

Historicamente, observaram-se avanços na história da alfabetização. Porém, na perspectiva discursiva, não existe esse distanciamento entre aprender a ler e escrever e fazer uso nas práticas sociais, como se acontecessem em momentos distintos. Na verdade, compreende-se como um único processo, pois acredita-se que alfabetizar-se é, justamente, constituir-se enquanto sujeito que faz uso da leitura e da escrita nos diferentes contextos de linguagem que vivenciam.

No entanto, ao se trabalhar com métodos tradicionais de alfabetização, acredita-se que, primeiro, deve-se *ensinar* o sistema de escrita, para depois possibilitar que os sujeitos leiam e escrevam efetivamente, desconstruindo, assim, o conceito de alfabetização.

No livro intitulado “Alfabetização a questão dos métodos”, Magda Soares (2017) põe em discussão este assunto que, historicamente, vem sendo alvo de divergências difíceis de se resolver.

Uma *questão* que atravessou o século XX e ainda persiste, recebendo ao longo do tempo, sucessivas pretensas “soluções”, em um movimento, analisado por Mortatti (2000), de contínua alternância entre “inovadores” e “tradicionais”: um “novo” método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por um outro “novo” que qualifica o anterior de “tradicional”; este outro “novo” é por sua vez negado e substituído por mais um “novo” que, algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se tornara “tradicional” e renasce como “novo”, e assim sucessivamente (Soares, 2017, p. 17).

O método da soletração inaugura a trajetória dos primeiros métodos conhecidos, genericamente, como sintéticos. Centrava-se na grafia do nome das letras e na combinação das consoantes com as vogais para formar as sílabas.

[...] considerava-se que aprender a ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender as letras, mais especificamente, os nomes das letras. Aprendido o alfabeto,

combinavam-se consoantes e vogais, formando sílabas, para finalmente chegar a palavras e a frases. Era o método da soletração, com apoio das chamadas cartas de ABC, nos abecedários, nos silabários, no $b + a = ba$. Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade e escrita, fonemas-grafemas, como se as letras fossem os sons da língua, quando na verdade, representam os sons da língua (Soares, 2017, p. 17).

Segundo Soares (2017), depois disso, houve uma ruptura e outras duas propostas metodológicas foram se originando, as quais tiveram início no Brasil a partir das duas décadas do século XIX e início do século XX. A primeira foi o método fônico, que consistia no aprendizado por meio da associação entre fonemas (sons) e grafemas (letras). Diferente da perspectiva inicial, entendia-se que, para ler, era preciso conhecer os valores fônicos das letras e não os nomes das mesmas. No entanto, Machado e Lopes (2021) nos alertam quanto ao equívoco desse método ao escreverem que,

A representação gráfica alfabética implica o fato de unidades gráficas representarem unidades sonoras. Porém o fato de o nosso sistema gráfico ter memória etimológica desestabiliza a lógica própria da escrita alfabética. Portanto, apesar de a nossa escrita apresentar uma relação unidade sonora/letra previsível, também comporta representações gráficas arbitrárias e imprevisíveis (Machado; Lopes, 2021, p. 84).

Isso significa que, embora haja uma relação entre determinadas letras e suas unidades sonoras, isso não pode valer como regra, pois, na língua portuguesa, há representações irregulares e imprevisíveis. Sendo assim, conforme explica Machado (2013), há correspondências entre letra e som que se dão de forma biunívoca - ou seja, para cada som há uma letra e vice-versa -, contudo, há tantas outras em que a relação é complexa, havendo muitas formas de grafia de um único som ou letras que representam vários sons, assim como também se apresenta uma irregularidade quantitativa entre essas unidades da fala e da escrita.

Por exemplo, a palavra *palhaço*, exemplificada por Smolka (2012), não possui uma relação gráfico-sonora unívoca e imutável, tanto na fala quanto na escrita: “[...] escrever “paliaço” tem exatamente o mesmo “efeito” sonoro, como falar “paiaço” (Smolka, 2012, p. 63). Outra situação é que a letra “x” pode ser pronunciada de diferentes maneiras, dependendo da palavra. O “x” de exame e de experiência representa, respectivamente, os sons das letras “z” e “s”. Então, o estudante, neste caso, pode escrever “exame” e “esperiência” devido a letra “x” representar mais de um som.

Machado e Lopes (2021) descrevem várias justificativas linguísticas para as manifestações ortográficas não convencionais mais comuns na escrita de alfabetizandos, o que, numa perspectiva tradicional, são apontados como erros. As autoras afirmam a importância dos escolares conhecerem a complexidade da língua portuguesa, pois, caso tenham consciência de

que no português há formas de escrever que não são fixas, as chances de suas escritas se aproximarem da escrita padrão serão maiores.

Para Smolka (2012), não se deve ignorar a complexidade da língua escrita e sua relação com a fala, mas possibilitar que as crianças as identifiquem, comparando essas línguas. Nesse sentido, ao invés de omitir, deve-se permitir que o estudante pense sobre o que parece ser difícil, ampliando suas hipóteses sobre a escrita.

Exemplos como os apresentados aqui, jogam por terra os argumentos de quem defende o método fônico que, ao ser usado, reforça o erro pela metodologia a partir do *mais simples* – como se houvesse uma relação direta entre som (fonema) e letra (grafema), omitindo a complexidade do processo de alfabetização. Tais métodos reforçam a ideia equivocada de que “[...] as falhas ou os erros estão sempre nas crianças e nunca nos procedimentos adotados pela escola, que são sempre ‘cientificamente’ comprovados e legitimados” (Smolka, 2012. p. 63).

Posteriormente, originou-se o método silábico, o qual se sustentava pelo argumento de que, quando falamos, pronunciamos sílabas e não letras. Assim surgiram as cartilhas que focavam nas *famílias silábicas*. Essa alternância de letras para sílabas não muda a possibilidade de induzir o estudante ao *erro*. No caso dos métodos que iniciam pelas *famílias silábicas*, geralmente, faz-se os escolares acreditarem que as sílabas se iniciam com consoante e, em seguida, com vogal (CV), como em “ba, be, bi, bo, bu”. Dessa forma, podem escrever “busa” ao invés de “blusa”. Assim, não costumam trabalhar a complexidade da língua, omitindo que uma sílaba pode ser representada de diferentes maneiras, como em flor (CCVC) e plan-ta (CCVC-CV), prejudicando a construção de hipóteses mais complexas sobre a escrita.

Também é um procedimento equivocado, nos processos de construção da leitura e da escrita, deixar o trabalho com o dígrafo para depois, por acreditar ser difícil a compreensão de que duas letras podem representar apenas uma unidade sonora. Essa postura não leva em consideração que a escrita está no dia a dia dos estudantes e sua complexidade está posta.

Sabe-se que, muitas vezes, a definição de que método de alfabetização utilizar parte de cima, ou seja, os materiais são construídos, sistematizados em cartilhas e manuais que chegam às salas de aula como um guia para o professor reproduzir. Smolka (2012, p. 17) já alertava que “[...] o livro didático passou a ser um recurso imprescindível, indispensável: virou programa e, mais do que programa, virou método[...]”.

Por que esse preceito limita o conhecimento sobre a escrita? Depreende-se que minimizar a complexidade da língua portuguesa prejudica a elaboração do conceito de língua escrita e de seu funcionamento em contextos reais de comunicação. Seriam procedimentos intencionais? Entende-se que quanto mais se omitir a complexidade deste processo, menos

favorecerá para que os escolares se tornem efetivamente escritores e leitores críticos e conscientes.

Progressivamente, passa-se a pensar numa aprendizagem significativa, neste sentido, a realidade psicológica dos sujeitos passa a ser considerada. Segundo Soares (2017, p. 18), a partir dos estudos Gestaltistas, passa-se a acreditar que a alfabetização deve “[...] partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas, dando origem aos métodos que receberam a denominação genérica de analíticos.”

De acordo com a autora, diferente dos métodos sintéticos, partia-se agora das unidades maiores, para depois chegar às unidades menores. Considerava-se, então, que partir de palavra (método da palavração), frase (método da sentencição) e de historietas (método global) estaria trabalhando com sentidos. No entanto, Machado e Lopes (2022) alertam que esses métodos analíticos tradicionais apenas se diferenciavam dos sintéticos tradicionais pelo ponto de partida: das unidades maiores para as menores, ao inverso desses últimos. Ambos se pautam em perspectivas mecanicistas de alfabetização,

Nesse contexto, teria algum significado para os sujeitos aprenderem por meio de palavras isoladas, frases ou pseudo textos selecionados ou criados artificialmente apenas para trabalhar a letra ou sílaba que se deseja, numa cartilha? Que tipo de vivências poderiam ser experimentadas a partir desse tipo de material? Segundo Smolka (2012), a alfabetização

[...] não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição do sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura* – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? (Smolka (2012, p. 95).

Desse modo, embora se observe mudanças entre os métodos sintéticos e os analíticos, ambos permanecem assentados numa perspectiva mecanicista de alfabetização. É preciso que o trabalho seja realizado de forma contextualizada para que tenha sentido. Nesse entendimento, acredita-se que os processos de construção da leitura e da escritura acontecem nas relações, a partir das próprias vivências dos sujeitos em sociedade, onde as linguagens estão presentes e são utilizadas de forma significativa, em diferentes contextos comunicativos.

Soares (2017) explica que, a partir dessas duas vertentes, a dos métodos sintéticos e analíticos, foram originados os métodos mistos, que se caracterizam por, ao longo de quase todo o século XX, predominar uma ou outra orientação. No entanto, a autora adverte que:

Indiferentemente, porém, da orientação adotada, o objetivo, tanto em métodos

sintéticos quanto em métodos analíticos, é, limitadamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita. Embora se possa identificar, nos métodos analíticos, a intenção de partir também do significado, da compreensão, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavração, método das sentencição), estes - textos, palavras, sentenças - são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir a sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfosintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas (Soares, 2017 p. 19).

Portanto, tanto nos métodos sintéticos quanto nos analíticos, a aprendizagem resume-se ao conhecimento dos aspectos estruturais, ou seja, o trabalho na alfabetização parte das unidades menores, *ensina-se* letras, sílabas, som, pois o que é priorizado é o mecanismo de decodificação e codificação da língua escrita.

Mesmo os métodos analíticos tradicionais que utilizam textos, que na verdade se tratam de pseudotextos, servem apenas para destacar determinadas propriedades estruturais da escrita. Segundo Smolka (2012, p. 62), “[...] não é um texto escrito para ser ouvido e curtido, um texto para ‘funcionar’ como história. É um texto que faz parte de um método de alfabetização e tem a função específica de trabalhar prioritariamente a estrutura gráfico-sonora das palavras”.

Selecionam-se, por exemplo, frases sem sentido para dar ênfase a determinada letra como em “Vovó viu a uva”, sempre evitando explicitar a complexidade da língua portuguesa, utilizando-se de sílabas simples, deixando os textos reais para um momento posterior. Desse modo, a partir de frases prontas que se distanciam das vivências dos estudantes, as atividades são mecânicas e não possibilitam que os escolares pensem e, dessa forma, não elaboram conhecimentos sobre a linguagem, apenas reproduzem.

Essas são características dos métodos tradicionais, que também partem do princípio de que é mais fácil aprender do mais simples para o mais complexo e as práticas baseiam-se em padrões pré-estabelecidos, mesmo diante das diferentes realidades dos indivíduos. No entanto, a partir da difusão da obra *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1999), ocorreu a mudança paradigmática. Soares (2017) explica que:

[...] a mudança de paradigma ocorre quase um século depois, em meados dos anos 1980, com o surgimento do paradigma cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget, que aqui se difundiu na área da alfabetização sob a discutível denominação de *construtivismo*, paradigma introduzido e divulgado no Brasil sobretudo pela obra de Emília Ferreiro e sua concretização em programas de formação de professores e em documentos de orientação pedagógica e metodológica (Soares, 2017, p. 20).

Soares (2017) afirma que o paradigma cognitivista apresenta como características: a ênfase na aprendizagem e no aprendiz; construção progressiva do princípio alfabético, do

conceito de língua escrita, como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; a criança deve ter oportunidades para que construa tal princípio por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita. A autora assinala que tal perspectiva propõe uma fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e da escrita. A partir dessa nova perspectiva, os métodos que antecederam o construtivismo foram qualificados como tradicionais.

Mortatti (2021) descreve essas transições em quatro momentos na história. No primeiro, predominavam os métodos sintéticos; no segundo, os analíticos; no terceiro, observava-se uma disputa entre defensores do método analítico-sintético (misto) e métodos analíticos. Já no quarto momento, houve uma “revolução conceitual”, o construtivismo, proposto pela pesquisadora Emília Ferreiro. Sobre o último momento, a autora destaca que:

Com base sobretudo nas contribuições dessa tendência construtivista, a necessidade de interferir mais urgentemente no ensino da leitura e da escrita, mediante o treinamento e convencimento do professor para aplicar as novas e revolucionárias teorias, torna-se, então, imperativo e consenso na busca de mudanças no ensino acusado de tradicional, herdado do passado e tido como responsável pelo grave problema educacional, social e político representado pelo fracasso escolar, que se verifica sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, na escola pública brasileira (Mortatti, 2021, p. 34).

Smolka (2012) explica que, em 1980, a partir das pesquisas de Ferreiro sobre os processos de construção da linguagem escrita, com base em teorias psicolinguísticas, os métodos de alfabetização utilizados até então foram postos em questão, pois essa nova abordagem identificou uma relação ativa dos sujeitos com a escrita.

Para Mortatti (2021), essas pesquisas vão de encontro às explicações tradicionais para os problemas relacionados à alfabetização, visto que os métodos não dão conta de resolver a questão do fracasso escolar dos sujeitos, sobretudo, os das classes populares. A autora acrescenta que a Psicogênese da Língua Escrita foca nos processos de construção da escrita pelo estudante, que é visto como um sujeito cognoscente e ativo.

Embora as pesquisas de Emília Ferreiro e Teberosky tenham sido um salto relevante na área da alfabetização, Smolka (2012) observou que o que as autoras haviam construído com base na teoria construtivista ia de encontro ao que ela vivenciava na prática. Por isso, questionava-se sobre o que aprendera: “[...] a criança só pode estar alfabetizada depois de estar comprovadamente no nível do pensamento operatório concreto? Não era isso que eu observava!” (Smolka, 2012, p. 24).

Em sua prática, a concepção de que o sujeito epistemológico é o mesmo, independente

da cultura, foi desconstruída, pois a autora observou que as crianças possuíam particularidades em seus processos de elaboração da escrita. Na prática da sala de aula, Smolka (2012) verificou que as condições de vida das crianças influenciavam seu processo de elaboração e construção do conhecimento do mundo, cujos sentidos atribuídos à escrita divergiam conforme as suas vivências e conhecimentos prévios.

Smolka (2012) explica que, embora algumas teorias fundamentassem a sua prática, esta era, marcadamente, piagetiana. Por isso, a autora começou a duvidar do próprio trabalho, encontrando, assim, a necessidade de rever os seus procedimentos didático metodológicos. Começou a perceber que suas preocupações, inicialmente, limitavam-se aos aspectos funcionais e configuracionais da escrita, pois,

Partia do pressuposto de que, numa sociedade letrada, a escrita “é dada”, isto é, devidas às diversas situações de escrita, todas as crianças são “naturalmente” chamadas a interpretar os signos escritos antes mesmo do seu ingresso na escola (Smolka, 2012, p. 23).

A autora relata que tal pressuposto estava equivocado, pois nem todos os estudantes chegam à escola cientes do que a escrita representa. Numa concepção psicolinguística, o processo de aprendizagem é conduzido pela criança, ou seja, trata-se de “[...] um processo de construção individual do conhecimento, processo este que supõe, obviamente, uma interação do sujeito da aprendizagem com um determinado objeto do conhecimento, que é a escrita” (Smolka, 2012, p. 67-68). No entanto, embora seja importante estar imerso nessa forma de linguagem em um mundo letrado e interagir com ela, passou-se a compreender que apenas a interação com o objeto de aprendizagem não seria suficiente para o sujeito alfabetizar-se.

Na perspectiva construtivista, a linguagem⁷ é considerada como objeto a ser conhecido, “[...] independentemente das condições de interação social e das situações de ensino”. Todavia, verificou a necessidade das “[...] funções da escrita socialmente mediada e constituída, e constitutiva do conhecimento no jogo das representações sociais” (Smolka, 2012, p. 71).

Para Smolka (2012), a alfabetização não se limita à aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações, não se reduz a relação da criança com essas unidades, tampouco dá ênfase a fonemas e sílabas fora de um processo enunciativo maior, que faça parte dos contextos vivenciados pelos escolares, **mas** se constitui em processos discursivos, nos quais a construção da leitura e da escrita se dá por meio da linguagem.

Nessa perspectiva, a língua não se configura como algo fixo e invariável. Segundo Geraldi,

[...] as línguas (no sentido sociolinguístico do termo) não estão de antemão prontas, dadas como sistema de que o sujeito se apropria para usá-las segundo suas necessidades. Sua indeterminação não resulta apenas de sua dependência dos diferentes contextos de produção ou recepção. Enquanto "instrumentos" próprios construídos neste processo contínuo de interlocução, carregam consigo as precariedades do singular, do irrepetível, do insolúvel, mostrando sua vocação estrutural para a mudança. Se é neste movimento que se constitui a consciência também esta não pode ser considerada senão em sua constante mutação (Geraldí, 2009, p. 92).

Então, são nos momentos interlocutivos que os sujeitos constroem conhecimentos, pois desenvolvem o pensamento e a linguagem que sempre se reestruturam a partir do novo.

Compreende-se em Vigotski (2018) que se tudo foi dado desde o início, nega-se o processo de desenvolvimento. O sujeito passa por transições em seu percurso, por isso, o autor questiona: “[...] será que as condições de vida não mudam ou não modificam nossas particularidades?” (Vigotski, 2018, p. 32).

Entende-se que o novo é a base das transformações. Há, por exemplo, constantes rupturas das narrativas que compõem a sociedade, pois “[...] o processo histórico é desenvolvimento histórico, um processo ininterrupto de surgimento do novo. Apenas nesse caso podemos falar em desenvolvimento” (Vigotski, 2018, p. 33). Dessa forma, a ligação entre tempo (contextos) e espaço (ambientes em que os sujeitos de diferentes culturas interagem) não permite que a linguagem seja inflexível.

Smolka (2012), ao realizar pesquisas com alfabetizandos, inicialmente, não havia levado em conta o aspecto principal da linguagem, as interações sociais e os movimentos de interlocuções que ocorrem nestas situações. A autora se via, então, na necessidade de buscar em teóricos como Vigotski a compreensão das relações da criança com a linguagem, os seus processos de leitura e de escrita, a partir das interações sociais. Ela relata que: “[...] nesse momento conheci a perspectiva da Análise do Discurso; li o trabalho de Ferreiro e resolvi retomar, entre outras, a leitura de Vygotsky (1975), que já conhecia, mas não aprofundara” (Smolka, 2012, p. 25).

A partir de tais leituras, a autora percebeu que a produção escrita só ganha vida na medida em que é permitida a expressão das subjetividades do sujeito por meio da linguagem. Por isso, ressalta que “[...] pensar o processo de aquisição da escrita nos remete a buscar historicamente, socioculturalmente, psicologicamente, raízes e origens desta forma de linguagem” (Smolka, 2012, p. 24).

Ao levar tais questões em conta, foi relevante, nesta dissertação, conhecer os sujeitos escolares brasileiros, a diversidade socioeconômica que caracteriza a sociedade capitalista; a diversidade cultural própria do processo de formação do povo brasileiro; a diversidade

linguística, constituída de maneira própria a partir das culturas em contato.

Mas além desses conhecimentos, em Vigotski (2018) conhecemos as diferenças no desenvolvimento das crianças, que elucidam os desafios experienciados pelos professores em suas relações com o grupo de estudantes e, em particular, com cada um deles.

Tal compreensão justifica o porquê de não ser possível na alfabetização a uniformidade de uma proposta, sendo necessárias práticas autorais e diversificadas que visem à inclusão, o direito à subjetivação do próprio sujeito em seus processos de constituição da leitura e da escrita. Compreende-se em Vigotski (2018) que as práticas alfabetizadoras pautadas numa perspectiva tradicional em nada condizem com as necessidades reais dos sujeitos. Segundo o autor, o desenvolvimento das crianças difere mesmo entre aquelas que vivenciam influências ambientais semelhantes e têm a mesma idade cronológica.

Além disso, se observarmos algumas delas, comparando-as com os seus colegas coetâneos, veremos que, no seu desenvolvimento, muitas estarão adiantadas, outras, atrasadas e outras, ainda, se encontrarão no meio. Isso significa que, se observarmos crianças coetâneas, nascidas no mesmo dia e hora, à medida que se desenvolvem, apesar de estarem no mesmo período astronômico, com igual quantidade de anos, nesses dias, conforme a certidão de nascimento, na verdade, encontram-se em diferentes níveis de desenvolvimento (Vigotski, 2018, p. 20).

A partir disso, entende-se o porquê das turmas serem heterogêneas. Não há dois sujeitos, ainda que tenham a mesma idade cronológica, que apresentem níveis de desenvolvimento iguais, porque a diversidade é condição humana. Logo, conclui-se que práticas padronizadas não são capazes de atender as singularidades dos estudantes. Sendo assim, uma única proposta pedagógica, a diferentes realidades, contribui, tão somente, para a exclusão e consequente manutenção das desigualdades sociais.

O autor também nos ensina que cada particularidade nos processos de desenvolvimento da criança tem um momento específico de ocorrer e se dá de forma particular. Isso significa que amadurecem diferentes aspectos da mente em tempos e modos distintos.

Na vida mental da criança, num determinado período de desenvolvimento, nunca ocorre que, digamos, sua percepção, sua memória, sua atenção, seu pensamento se desenvolvam de forma completamente regular e por igual. Sempre algum aspecto de sua vida mental se desenvolve mais rapidamente e outros, mas devagar. Isso significa, então, que o desenvolvimento jamais acontece de modo proporcional e regular em relação ao organismo infantil como um todo e à personalidade da criança (Vigotski, 2018, p. 24).

Portanto, os aspectos da vida mental do sujeito são desenvolvidos de forma particular e em tempos específicos. Assim, depreende-se que os escolares podem demonstrar, por exemplo, maior domínio na construção da leitura do que na escrita, ou vice-versa, dependendo de seu

processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Neste sentido, se os processos de elaboração da leitura e da escrita acontecem no tempo de cada um, é inviável esperar que os escolares aprendam a ler e a escrever ao mesmo tempo.

Outro ponto relevante diz respeito ao fato de que o desenvolvimento não é cumulativo, pois Vigotski (2018, p. 113) explica que os “[...] processos evolutivos, ou seja, processos de desenvolvimento progressivo estão quase sempre entrelaçados, num todo indivisível, com processos de involução, com processos de desenvolvimento regressivo ou retroativo”. Isso significa que as crianças não vão agregando conhecimentos gradativamente, elas avançam e retrocedem em seus processos de construção da leitura e da escrita até que os mesmos sejam consolidados.

Neste sentido, compreende-se o porquê dos estudantes construírem conhecimentos, retrocederem e evoluírem num movimento cíclico. Pois, segundo Vigotski (2018, p. 28), “[...] existem relações muito íntimas entre os processos de involução e os de evolução; há uma dependência íntima. Muito do que predominava antes não morre simplesmente, mas se reestrutura, se insere numa nova organização superior”.

Depreende-se também dos estudos de Vigotski que, além do desenvolvimento não ser cumulativo difere-se entre os sujeitos. Ou seja, embora sejamos resultado do que construímos no coletivo, as funções psicológicas superiores dos sujeitos se reorganizam de forma única, a partir do novo que surge nas interações. Então, o estudante que participa das mesmas experiências com o grupo escolar, por ter vivências de mundo distintas, as mesmas influenciarão de forma particular cada sujeito e seus processos de elaboração de conhecimento. No entanto, contrariamente às contribuições de Vigotski sobre as diferenças no desenvolvimento dos sujeitos, as escolas esperam que todos os sujeitos aprendam a partir de uma forma padrão, em um tempo específico, da mesma maneira e de forma cumulativa.

Nesta perspectiva, os sujeitos escolares brasileiros carecem de reconhecimento enquanto sujeitos históricos culturais diversos, pois são potentes cognitivamente em suas diferenças. Senna (2008, p. 2013), nos esclarece que “[...] o sujeito social, que ainda é um desconhecido pela escola, é o sujeito cognoscente [...]”. Portanto, ao se oferecer condições para a aprendizagem, os estudantes são capazes de elaborar conhecimentos. O autor sinaliza que “[...] não cremos que, após duas décadas de sociointeracionismo, se possa sustentar alguma ideia de universalidade no modo pelo qual as pessoas pensam [...]”.

Logo, se há particularidades nos modos pelos quais os sujeitos pensam e se desenvolvem, podemos inferir que os processos de aprendizagem de cada indivíduo são únicos e que nenhum modelo de proposta pedagógica é capaz de atingir os diferentes estudantes.

Diante dessa diversidade, esperar que todas as crianças construam conhecimentos relacionados à cultura escrita, seguindo etapas pré-estabelecidas, é, simplesmente, desconsiderar as singularidades que constituem a natureza humana.

A partir da discussão empreendida, pode-se inferir, então, que se os sujeitos são diversos, nenhum método tradicional de alfabetização é capaz de contemplar os diferentes processos pelos quais cada estudante vivencia a elaboração da leitura e da escrita.

Dessa forma, os métodos e a concepção de sujeito universais precisam ser colocados em xeque, a fim de buscar, conforme defendem Machado e Lopes (2022) a utilização de práticas pedagógicas autorais, contextuais e diversificadas, que se sustentam numa perspectiva discursiva de alfabetização, conforme se discute a seguir.

3.2 Alfabetização discursiva como escolha de inclusão escolar

Numa sociedade capitalista, é necessário pensar criticamente a relação existente entre certos sentidos da alfabetização e a manutenção do status quo. A condição de fracasso escolar e a difícil permanência, na escola, de certo grupo de sujeitos que, historicamente, são marginalizados, não pode ser uma mera coincidência. Segundo Mortatti (2021),

O problema passa a ser explicado como determinado por uma organização social fundada na desigualdade e na ideologia da classe dominante. Com base nessa ideologia, por sua vez, buscando-se constantemente a conservação do status quo, marginalizam-se os diferentes e neutralizam-se as diferenças, convertendo mais em desvios e deficiências a serem corrigidas e ajustadas pelos aparelhos ideológicos do Estado, entre os quais se destaca a escola (Mortatti, 2021, p. 256 e 257).

A função atribuída à escola, no sistema capitalista, é de reproduzir o aparelho ideológico do Estado. Então, é comum que a aprendizagem seja uniformizada, segregando grupos de estudantes, cujas diferenças socioeconômicas, culturais, linguísticas e de desenvolvimento não correspondem ao padrão estabelecido universalmente. Isso impede direito subjetivo do cidadão à Educação, mantendo a desigualdade entre os sujeitos, ao servir a ordem social contrária à equidade. Nesse contexto, a aprendizagem da leitura e da escrita ocupa lugar de destaque:

A alfabetização tem constituído uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômicas e por se evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico. A ideologia da “democratização do ensino” anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições de escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível

(Smolka 2012, p. 16).

Neste sentido, a escola exclui, pois não foi construída para todos, tampouco para incluir os que por ela passam, uma vez que o importante nessa sociedade é alfabetizar em pouco tempo; para isso, considera-se o mínimo, o conhecimento do sistema de escrita que, muitas vezes, também não é construído pelos estudantes, uma vez que, a forma como procedem na escola os faz desistir de frequentá-la.

O aluno, acostumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos a sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostora, de cegueira, de superficialidade (Geraldi, 2013, p. 120).

A partir de Geraldi (2013), depreende-se que a inutilidade da bagagem produzida na escola é resultado de uma perspectiva que se preocupa com os conteúdos escolares e não com os seus sentidos e a formação de sujeitos pensantes. A carência de uma visão crítica, que os sujeitos nela poderiam ter construído, reflete o papel da escola de reproduzir a ideologia dominante em detrimento dos sujeitos das classes populares, que, neste contexto, permanecem vítimas da manipulação.

Nessa perspectiva, acredita-se que os escolares *reproduzam* conhecimentos tão somente pelo fato de serem capazes de repetir o que foi *transmitido*. No entanto, Moysés (1995, p. 22) alerta que é importante “[...] levar o aluno a compreender o sentido do conteúdo, qual a relação que ele tem com sua vida, com seu mundo e com a sociedade na qual está inserido[...]”. Assim, considera-se que a relação do que é proposto com as experiências dos sujeitos é fundamental para uma aprendizagem significativa; porém, ao se trabalhar a partir de métodos tradicionais, distancia-se os conteúdos de suas vivências.

Segundo Smolka (2012), a alfabetização como processo discursivo se aproxima do que se entende por letramento, pois não tem como alfabetizar sem sentidos, então a escola, como principal espaço de circulação da cultura escrita, precisa, intencionalmente, promover momentos contextualizados nos processos de alfabetização.

No entanto, baseados em um paradigma mecanicista, muitos professores preocupam-se com o ensino da estrutura da escrita, focando o trabalho em letras, sons, sílabas e palavras isoladas. Entende-se, a partir de Smolka (2012) que, socialmente, enquanto o professor é aquele que ensina a escrita aos alunos na escola durante as aulas, o estudante é aquele que não sabe,

que aprende com o professor os conteúdos. Nesse entendimento, acredita-se que quem não frequenta a escola não aprende. Assim, cristalizam-se os papéis. Smolka (2012, p. 44) explica que “[...] nesse lugar, a professora ocupa uma posição de responsável pelo processo de alfabetização e assume a tarefa de ensinar crianças a ler e a escrever. Nesse mesmo lugar, as crianças ocupam uma posição de alunos, e assume a tarefa de aprender a ler e escrever” (Smolka, 2012, p. 44).

Desse modo, o professor assume a tarefa de ensinar, a qual foi atribuída a ele socialmente, como se fosse o detentor do saber, então pensa que o possui e que sua tarefa é *transmiti-lo* à criança. Dessa maneira, o discurso do professor é imposto de forma predominante nas aulas.

Essa tarefa de ensinar, de acordo com Smolka (2012), via de regra, é linear, unilateral e estática, como se os conhecimentos tivessem que ser transmitidos a partir da escolha de um método de forma sequencial, tão somente pelo docente e de forma passiva, como se os estudantes tivessem que reproduzir as informações dadas pelo professor para demonstrar que aprendeu. Assim, “[...] a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma. Evidencia-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e escrever” (Smolka, 2012, p. 49).

Como fica o papel do estudante nessa situação? Nessa perspectiva, tal papel não é tido em conta, uma vez que a sua cultura, história e vivências são desconsideradas. Entende-se, nesse sentido, que o que está implícito na prática pedagógica dos professores “[...] são concepções de aprendizagem e de linguagem que não levam em conta o processo de construção, interação e interlocução das crianças, nem as necessidades e as atuais condições de vida das crianças fora da escola” (Smolka, 2012, p. 63 e 64).

Porém, a partir de uma perspectiva discursiva de alfabetização, Smolka (2012) assinala que a relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais. Assim, um aprende com o outro. Nesse entendimento, a autora propõe uma abordagem diferenciada para os processos de alfabetização, em que se busca:

[...] trazer a escrita para dentro da sala de aula, trabalhando as funções da escrita em todas as suas possibilidades: utilizando crachás, calendários, livros, revistas, bilhetes, rótulos de produtos e embalagens, etc.; - dar espaço e encorajar as crianças a falarem, formando pequenos grupos de crianças, o que facilitaria o diálogo e o trabalho em conjunto; - ler e escrever para as crianças; - expor os trabalhos das crianças de forma organizada, utilizando a escrita para a organização; - esclarecer e informar as crianças sobre a escrita, respondendo às perguntas que as crianças fizessem (Smolka, 2012, p. 54).

Observa-se que, nessa perspectiva, o papel do estudante muda, não é mais passivo, mas assume o lugar de um sujeito que age, pensa, reflete, significa e interage. Assim o professor acredita em sua capacidade de contribuir como sujeito do discurso. Desse modo, o sujeito é incluído no processo de alfabetização como responsável por sua própria aprendizagem.

Em relação à escrita, Smolka (2012) destaca que, na perspectiva discursiva de alfabetização, essa deixa de ser apenas um *objeto de conhecimento* e passa a ser vista como *forma de linguagem* ao marcar momentos de interação e interlocução. Assim, nessa concepção, a escrita:

[...] é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (Smolka, 2012, p. 60).

Assim, a criança aprende a escrever nas interações e interlocuções que ocorrem em sala de aula, em suas tentativas de escrita, que se dão desde os seus primeiros dias de aula. Ela rabisca, desenha, escreve sozinha e revela ao professor as hipóteses de como pensa a escrita.

Smolka (2012) destaca que a escrita, como forma de linguagem, é instaurada na relação com e entre as crianças e a professora, em situações como, por exemplo, escrever o nome de cada uma na lousa. Essa dinâmica funciona como registro da forma de organização, indicando, por exemplo, a posição de ocupação da criança na sala, o que provoca movimentações e interações, gerando interlocuções, visto que necessitam falar e mostrar o que sabem. Isso evidencia que a escrita não se reduz a um objeto de conhecimento.

Diferente de propor um trabalho a partir da escolha de um método tradicional de alfabetização e de acreditar que existe um sujeito universal que aprende, por si só, na interação com a escrita, na perspectiva discursiva, acredita-se que não há método único que dê conta da complexidade que constitui a linguagem e que favoreça os processos de aprendizagem de cada um dos estudantes:

Machado, Lopes e Senna (2020, p. 2850), destacam “[...] noções de diversidade e de representação individual de mundo, ambas inerentes à espécie humana numa perspectiva histórico-cultural[...]”. Assim, entende-se, que os sujeitos possuem leituras diversas de mundo, são únicos e passam por processos diferenciados de elaboração de conceitos e construção de conhecimentos.

Nesse entendimento, cabe ao docente observar as singularidades dos estudantes e descobrir os caminhos pelos quais chegam às suas hipóteses e o modo como atribuem sentidos à escrita. E, a partir disso, utilizar metodologias autorais, contextuais e diversificadas que possibilitem seus avanços, conforme sugerem Machado e Lopes (2022). Para tanto, é preciso abrir mão de materiais padronizados e propor atividades de linguagem pensadas contextualmente, para atender às demandas reais dos estudantes.

Assim, a dimensão autoral do trabalho pedagógico envolve as escolhas relacionadas tanto aos conhecimentos selecionados e sugeridos, quanto às metodologias que os apresentam. Deste modo, a autoria do professor é premissa: na eleição dos pontos de apoio para as atividades - projetos temáticos ou textos motivadores-; no planejamento das propostas pedagógicas; na organização da rotina, dos materiais e dos grupos de trabalho; nas mediações entre os modos de elaborar os conhecimentos dos alunos e o modo científico convencional; na elaboração ou seleção do material didático, nos conteúdos e nas formas de fazê-los circular; nas formas de avaliação da aprendizagem e das estratégias didáticas (Machado; Lopes, 2022, p. 15 e 16).

Portanto, compreende-se que a prática do professor que busca incluir todos os sujeitos nos processos de alfabetização é autoral, fundamentada numa perspectiva histórico-cultural que os enxerga com potência para a aprendizagem. Desse modo, o professor realiza uma mediação pedagógica que considera os sujeitos, seus modos de aprender, suas realidades e seus contextos socioeconômicos e culturais, além de ser sensível ao escutá-los nos momentos interlocutivos, que envolvem as relações na sala de aula. As atividades na alfabetização partem de *projetos temáticos ou textos motivadores* ao trabalhar de forma interdisciplinar a leitura e a escrita, para que possam produzir linguagens carregadas de sentidos. Machado, Lopes e Senna (2020) sinalizam que há dois pilares para que os processos de aprendizagem realmente se efetivem:

[...] todo e qualquer agente mediador da aprendizagem escolar, na intenção de que a escola seja instrumento de inclusão, poderá buscar princípios de atuação que se aproximem dos sentidos destes dois pilares, sem os quais não há aprendizagem: o sujeito, com toda a sua cultura e marcas sociais; a escola como via de interação com a cultura científica contemporânea – ambos com fins de inclusão social (Machado; Lopes; Senna, 2020, p. 2849).

A escola, ao valorizar não apenas os sujeitos de cultura escrita, esperados por ela, mas aqueles da cultura oral brasileira, os quais vêm sendo excluídos dessa instituição e, consequentemente, da sociedade, contribuirá para a inclusão social e, por consequência, minimizará as desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, a autoria do professor se sobrepõe a qualquer tipo de método tradicional de alfabetização, uma vez que somente ele pode planejar sua prática pedagógica,

embasado em teorias que expliquem a complexidade da linguagem e a diversidade dos processos de aprendizagem, bem como nas diferentes realidades dos sujeitos, incluindo a todos no processo educacional. Assim, irá trabalhar com metodologias diversificadas, a partir dos objetivos traçados e das necessidades de cada estudante.

Os sujeitos brasileiros, por serem diversos, necessitam de práticas diferenciadas, que atendam as especificidades dos processos de aprendizagem da turma e de cada um. Além disso, é necessário que as linguagens, constitutivas das interações sociais e de cada sujeito, estejam presentes nas atividades vivenciadas na alfabetização.

Machado e Lopes (2022, p. 343), sinalizam que "[...] as práticas pedagógicas não podem mais ser construídas em princípios unificados e excludentes que negam outros caminhos formativos [...]". Assim, as autoras explicam que é necessário considerar as especificidades na formação de cada estudante e compreender que os percursos de alfabetização são distintos. Um modo de garantir o acolhimento da diferença é priorizar práticas que façam os sujeitos pensarem, distanciando-os das que os façam reproduzir.

Outro ponto abordado por Smolka (2012) é que, embora a escrita esteja em toda parte, apenas isso não é suficiente para a consolidação dos processos de alfabetização. A autora ressalta a relevância do trabalho com a linguagem. Machado e Lopes (2022, p. 343) também assinalam a "[...] emergente necessidade de marcar o que representa o trabalho com linguagem nas escolas brasileiras, considerando as diversidades de modos de produção e de sentidos construídos como percursos identitários e, portanto, únicos e incompatíveis".

A perspectiva discursiva de alfabetização, que defende o trabalho com a linguagem na escola, se pauta na Teoria da Enunciação e na Análise do Discurso.

A Teoria da Enunciação (Bakhtin, 1981) aponta para a consideração do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica. A Análise de Discurso (Orlandi, 1983, Pêcheux, 1969) indica pistas concretas para uma análise dos elementos e das condições da enunciação. É necessário observar, contudo, que não se trata da aplicação da AD como tal a um objeto de reflexão pedagógica, mas de, a partir da reflexão sobre princípios teóricos e metodológicos da AD, pensar as relações pedagógicas (Smolka, 2012, p. 36).

Para isso, a escola precisa permitir a discursividade, acolher a diversidade linguística e disponibilizar múltiplas estratégias didático pedagógicas para o atendimento às diferenças. É nesse sentido que se defende a alfabetização discursiva como caminho para a inclusão social.

No entanto, o fracasso escolar dos sujeitos pertencentes às camadas populares nos anos iniciais é um problema que ainda persiste, uma vez que suas subjetividades permanecem

negadas na escola e, conseqüentemente, nos diferentes espaços sociais.

Neste cenário, os estudos de Geraldi (2013), Smolka (2012), Goulart (2020), dentre outros, sobre a linguagem, têm sido relevantes para a construção de práticas discursivas de alfabetização, apontadas aqui como um caminho para a inclusão social, uma vez que “[...] a porta de acesso por que se espera compreender o processo de constituição da subjetividade é a linguagem” (Geraldi, 2009, p. 91).

Neste sentido, é preciso não silenciar as linguagens, que são carregadas de subjetividades, e reparar os efeitos causados, historicamente, pela discriminação sofrida por um grupo social minoritário. É necessário respeitar a história, a cultura, a língua dos estudantes, e permitir que todos se constituam enquanto sujeitos da linguagem. Assim, é possível possibilitar a inclusão social, que se dá por meio do direito à subjetivação, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de exercer a cidadania de forma crítica e consciente.

Estudos linguísticos de base enunciativa e sócio interacionista afirmavam que a linguagem não poderia mais ser associada, de forma reduzida, há uma concepção meramente instrumental, como mero aparato, nem como algo dado, de sentido transparente. Redimensionando as concepções de língua e linguagem, os estudos apontavam para a necessidade de se entender a língua como uma atividade histórica e situada, investida de sentidos na realidade concreta, uma construção simbólica elaborada no espaço das relações de forças entre os homens através de suas interlocuções e interações (Goulart, 2017, p.102).

Nesse entendimento, nos processos enunciativos, diferentes línguas se cruzam, tanto as variações desprivilegiadas quanto a variação considerada como padrão na sociedade. E nesse entrecruzamento de línguas, aprendem-se diferentes dialetos, a norma padrão da língua, associada à cultura científica, bem como diferentes culturas dos sujeitos que estão em diálogo. Pois, para Geraldi (2013, p. 121) “[...] ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa”.

Assim, defende-se as práticas pedagógicas que utilizam a linguagem, pois é por meio dela que o direito à subjetivação do próprio sujeito é garantido, uma vez que sua linguagem é valorizada nas relações que se estabelecem entre os envolvidos nas interações. Assim, os estudantes falam de suas histórias, suas experiências carregadas de sentidos e, num movimento de produção de discursos, vão se constituindo uns com os outros.

É na tensão do encontro/ desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. E nesta atividade, constrói-se a linguagem enquanto mediação sócio necessária. Por isso a linguagem é trabalho e produto do trabalho. Enquanto tal, cada expressão carrega a história de sua construção e de seus usos” (Geraldi, 2009, p. 91).

Constituindo-se nas relações, por meio da produção de linguagens, os sujeitos vão se

completando e, ao mesmo tempo, se constituindo por meio de suas falas e de suas escritas e dos que com eles produzem discurso. Assim, o homem é constituído na troca com o outro.

Entende-se que a linguagem é a vida traduzida em discursos, dos mais diversos, que se diferem no tempo e no espaço entre os envolvidos, possibilitando a incompletude. Isso ocorre uma vez que, em cada momento interlocutivo, carregado de sentidos provisórios, os sujeitos vão se modificando, sem limites, num processo de constituição que não tem fim.

Diante disso, faz-se necessário perguntar-se como tem sido realizado o trabalho de alfabetização com os estudantes nas escolas públicas brasileiras. As práticas de linguagem têm sido efetivamente vivenciadas na escola? Geraldi (2013) sinaliza que:

Como a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados como partes pertinentes para se obter a compreensão (Geraldi, 2013, p. 16 e 17).

Para Geraldi (2013, p. 121), “[...] importa ensinar a língua e não a gramática[...]”. Entende-se que os processos de leitura e de escrita requerem um comprometimento com a linguagem e sua discursividade, sendo imprescindível que o trabalho pedagógico dê atenção às propostas que levem em conta a língua em uso, considerando o discurso interno da criança carregado de significados.

Nesse contexto, essas práticas discursivas em alfabetização, alinhadas a uma perspectiva histórico-cultural, buscam incluir os sujeitos marginalizados historicamente, valorizando diferentes culturas e as identidades linguísticas, de modo a reparar os efeitos da desigualdade, enfrentando a condição de fracasso escolar.

Assim, conclui-se que professores, cuja proposta é trabalhar numa perspectiva discursiva de linguagem, não fundamentam suas aulas em teorias baseadas em um único modo de se pensar, esperando que todos os sujeitos apresentem processos de aprendizagem semelhantes. Tampouco selecionam conteúdos isolados e descontextualizados da realidade social de seus estudantes e dos contextos reais de comunicação.

Ao contrário, os professores que assumem uma prática discursiva de linguagem acolhem a diversidade e consideram os fatores históricos, culturais, sociais, linguísticos e de desenvolvimento pessoal dos seus estudantes. Acreditam que não há modelo universal de pensamento, por isso as práticas são inéditas e autorais, pois buscam trabalhar contextualmente para a produção de sentidos.

Faz-se necessário considerar que a diversidade do sujeito escolar brasileiro está relacionada à formação histórica e cultural do país, a um cenário político marcado pelas desigualdades socioeconômicas e pelos modos próprios de desenvolvimento. Por isso, é importante garantir a alfabetização numa perspectiva discursiva de linguagem, pois ela se dá conforme os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos próprios sujeitos, garantindo o direito de todos à Educação.

A realidade dos estudantes das escolas públicas não pode ser esquecida por aqueles que buscam práticas didático pedagógicas contemporâneas, que visam a garantia do direito à alfabetização. Esse direito está ligado à valorização das identidades linguísticas, sociais e culturais que constituem cada um dos sujeitos escolares.

Neste contexto, a alfabetização discursiva é o viés para aqueles que buscam a equidade, visto que se abre um leque para a diversidade, uma vez que as culturas são valorizadas, socializadas e respeitadas. Nesse movimento colaborativo, todos podem se ajudar e aprender uns com os outros a partir da linguagem, possibilitando, assim, que identidades historicamente discriminadas se aproximem de forma horizontal das identidades dos sujeitos da cultura científica.

Capítulo 4. A Base Nacional Comum Curricular como política pública de alfabetização

Nesta seção são apresentados os resultados do estudo documental sobre a BNCC (Brasil, 2018) que constituíram elementos a compor o corpus da pesquisa, juntamente com os dados da revisão sistemática de literatura sobre o que as produções acadêmicas têm abordado a respeito de tal política pública, no que tange à alfabetização.

4.1. Concepção de Currículo

A diversidade do povo brasileiro não se desfaz no ambiente escolar. É neste lugar, marcado por diferentes realidades históricas, culturais e socioeconômicas, que os sujeitos expressam suas identidades linguísticas e diferentes níveis de desenvolvimento. Espaço reconhecido como uma porta ao sucesso, porém, muitos não conseguem atravessá-la.

O que pode impedir a permanência de alguns estudantes na escola? Como foram os processos educacionais daqueles que, por algum motivo, não concluíram sua formação? A perspectiva de currículo foi fundamentada em qual teoria, enquanto esses estudantes em condição de fracasso escolar frequentaram a escola? Essas são algumas das perguntas que podem ser levantadas quando se debate sobre a evasão escolar.

Há vozes que falam do currículo como conteúdos preestabelecidos, os quais são transmitidos de geração em geração. Outras, numa perspectiva voltada ao direito à subjetivação dos próprios sujeitos em seus processos educacionais, o enunciam como algo que precisa ser vivido e, por isso, construído.

De acordo com Caldeira e Frangella (2024),

[...] o currículo escolar não se restringe às disciplinas, mas abarca os diferentes processos que se dão na escola e que entram na disputa pela produção de sentidos, como políticas curriculares, materiais didáticos, práticas desenvolvidas em sala de aula e discussões teóricas. O currículo entra na disputa para se definir o que conta como saber verdadeiro e na definição de modos de ser e estar no mundo. Alinharmos a essa concepção, que desloca o currículo concebendo-o como movimento, produção ininterrupta, significação, produção cultural... ou valendo-nos das palavras de Paraíso (2022, p. 3) sobre a teorização produzida por Sandra Corazza, outra curricularista que se voltou para as relações alfabetização e currículo, currículo é espaço de “criação da educação” (Caldeira e Frangella, 2024, p. 05)

Na verdade, o currículo é um tema carregado de complexidades e pode ter múltiplas definições, dependendo do paradigma pelo qual é entendido. Nesta dissertação, assume-se o currículo a partir de uma concepção discursiva de alfabetização.

Assim, ao operar com a enunciação e com o entendimento de que é condição do discurso não fixidez do significado, abrimos espaço para a evidência da ambivalência nessas relações sociais e discursivas (Frangella e Rosário, 2017, p. 1190).

Nesse sentido, o currículo não está pronto, mas se constitui nos diferentes processos enunciativos entre os sujeitos, por meio da construção de conhecimentos que se ampliam a partir dos diálogos carregados de subjetividades. Assim, as aprendizagens do sujeito, elaboradas em processos cognitivos intrapessoais, sempre carregam a interferência do outro e vão se constituindo a partir dos processos interpessoais, alcançando, gradativamente, níveis superiores de pensamento e linguagem, conforme nos ensina Vygotsky (2007).

Macedo, ao defini-lo, descreve-o como espaço-tempo.

Parto do princípio de que o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar. Não falo, portanto, de um espaço-tempo cultural qualquer, embora também dele, mas do currículo escolar (no Brasil de hoje). (Macedo, 2006, p. 288).

Depreende-se que o currículo recebe influências do tempo e do espaço, ou seja, do momento histórico e das diferentes culturas daqueles que o enunciam nas relações discursivas. Por isso, não há neutralidade, mas ele vai sendo construído de forma única, dependendo dos interesses que emanam a partir dos contextos, das diferentes realidades histórico-culturais.

No entanto, é comum, com base em princípios tradicionais, associar a alfabetização tão somente às práticas de leitura e de escrita. Contudo, alfabetizar é ler o mundo, representando-o no tempo e no espaço. Por isso, é importante que as ciências humanas deem significado a tudo que está em nosso meio nessa produção constante e flexível de currículo, na qual todos são autores.

Frangella (2020, p. 3), ao tratar do currículo da alfabetização, defende-o como “[...] sentidos que divergem de políticas para a alfabetização que demarcam rotas seguras, garantidas e previsíveis [...]”, pois a autora o concebe como produção político-discursiva e enunciação cultural. Entende-se que há diferentes identidades que participam desse processo que é determinado nas interações, uma vez que depende dos sentidos que são produzidos pelos envolvidos em cada contexto em que o currículo é vivido.

Nesse sentido, para discutir currículo nessa perspectiva há que se discutir enunciação, cultura, diferença, alteridade e indeterminação. Tal compreensão se espalha também para a noção de política. A política como produção discursiva se move nos jogos de linguagem dando aos processos de significação o caráter de provisório, dependendo da negociação de significados. As articulações discursivas atuam de maneira importante para construir os sentidos que vão se hegemonizando na tentativa de conter

os jogos de linguagem – a estabilização de uma dada significação é fruto de uma luta incessante. (Frangella, 2020, p. 6).

Nessa perspectiva dialógica, o currículo de alfabetização ultrapassa os limites da codificação e da decodificação de língua escrita, pois é produção de sentidos, é vida, é a própria prática discursiva. Os interesses dos estudantes incentivam diferentes pesquisas que, acabam por culminar em outras curiosidades e desafios que instigam a busca por hipóteses. Dessa forma, é possível surgirem projetos que dialoguem com o contexto real dos envolvidos, abrangendo todos os campos de conhecimento.

Sendo assim, nunca será um percurso pronto com início, meio e fim, mas sim construído nas relações de diálogos em que há a negociação e produção de sentidos, nas trocas culturais que colaboram para os processos de aprendizagem, a partir de diferentes visões de mundo. Assim, o professor, o estudante, todos são capazes de produzir currículo nos diferentes processos que se constituem durante a alfabetização.

O professor alfabetizador produz currículo ao flexibilizar o que havia elaborado a partir do contexto real, das culturas, da diversidade intelectual de seus estudantes. Ao mesmo tempo, pode permitir que os estudantes sejam curriculistas ao se dispor a ouvi-los e possibilitar que outros os ouçam, buscando a autonomia e a autoria dos sujeitos nas interações, cujas trocas favorecem múltiplas leituras de mundo, ampliando as construções de conhecimentos mergulhadas em culturas.

Macedo defende que não há distinções entre o currículo formal e o vivido (em suas várias nuances):

Não me refiro apenas a distinções didáticas, mas principalmente às consequências que elas têm tido para o estudo das políticas e das práticas curriculares. Assumo, ao contrário, que a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos. (Macedo, 2006, p. 288)

Deste modo, compreende-se que o currículo formal e o currículo vivido não podem estar separados por campos, mantendo viva a possibilidade de significação de disputa, pois os campos estão abertos às influências. Axer, Frangella e Rosário (2017), destacam que

[...] o currículo se constitui num campo de articulações, interesse e demandas; é, portanto, fruto de negociações e lutas contínuas que envolvem projetos educacionais. Assim, a tentativa de delimitação do conceito de currículo é pautada na produção de sentidos que disputam entre si para dar significado ao que chamaremos de currículo (Axer, Frangella e Rosário 2017, p. 1189).

Neste mesmo entendimento, Caldeira e Frangella (2024) criticam o currículo que já está dado.

O desejo pela definição do que deveria ser/ conter o currículo comum a todos, a partir de uma ideia de que essa igualdade garantiria práticas democráticas, acaba por apagar as singularidades e regem-se por uma lógica universalizante que ignora a diferença e mais produz desigualdade que equidade/qualidade na educação (Caldeira e Frangella, 2024, p. 05).

Pode-se inferir, a partir disto, que, a construção de um currículo comum a todos, pauta-se numa concepção de sujeito universal, que fere o princípio da igualdade, uma vez que ignora as diferenças daqueles que compõem os processos discursivos. Dessa forma, práticas pautadas nessa perspectiva não atende a diversidade, contribuindo para manter a desigualdade social.

Axer (2012) também deprecia esse tipo de currículo ao defender que o mesmo deve ser produzido continuamente.

Esta construção contínua de sentidos no e do currículo não permite, a meu ver, um fechamento completo e engessado do mesmo, mas sim um fechamento sempre provisório, contingente que possibilita aberturas e fechamentos dos mais variados, que vão de acordo com a demanda que nele e com ele atua (Axer, 2012, p. 243).

Neste contexto, haveria sentido uma base curricular em âmbito nacional? Para Frangella (2020, p.3), se há um currículo previsto, cujos caminhos traçados são antecipados e postos como seguros, “algo se perde”.

4.2 BNCC – Percurso Histórico e Estrutura

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), uma das políticas públicas educacionais, é apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018, p. 07).

O documento tem caráter normativo, o qual orienta a construção dos currículos das escolas públicas e privadas de toda a Educação Básica, indicando objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes do Brasil.

Embora tenha sido homologado no ano de 2018, há algum tempo já existia uma expectativa para a construção de tal documento na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), bem como no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). O Conselho Nacional de Educação (CNE), promulgou a Resolução nº

2 de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implementação da BNCC, com base em legislações anteriores:

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o disposto no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no § 1º do art. 6º e no § 1º do art. 7º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos artigos 205 e 210 da Constituição Federal, no art. 2º, no inciso IV do art. 9º, e nos artigos 22, 23, 26, 29, 32 e 34, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nas metas e diretrizes, definidas no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, bem como no Parecer CNE/CP nº 15/2017, homologado pela Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2017, Seção 1, pág. 146 [...](Brasil, 2017).

Tal Resolução institui a implementação da BNCC (Brasil, 2018) em seu Art. 1º

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (Brasil, 2017).

No entanto, antes mesmo de sua instituição, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997) foram referências não obrigatórias para a elaboração dos currículos. Anos depois, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), desta vez, de cunho obrigatório. Dessa forma, a proposta de uma base curricular para a Educação Básica já estava prevista desde 1988, no entanto, apenas em 2014 a criação de uma base nacional comum curricular foi definida como meta a ser cumprida pelo PNE (Brasil, 2014). Destaca-se que esse plano parte de movimentos que fortalecem discursos que idealizam que todas as crianças alcancem a alfabetização.

No ano de 2014 é regulamentado o Plano Nacional de Educação (PNE), que a tem vigência de 10 anos e que abrange 20 metas de educação, sendo que 4 delas fazem alusão à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente indicando-a como estratégia para que se alcance os objetivos delineados. A meta 5, especificamente, tem como objetivo: alfabetizar todas as crianças até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental [...] (Frangella e Mota, 2019, p. 58).

O processo de elaboração da BNCC iniciou em 2015 e foi divulgado oficialmente no ano de 2018, com a finalidade de aumentar o desempenho das instituições escolares através da padronização do currículo a ser construído em todas as escolas públicas e privadas das diferentes regiões brasileiras, cujos resultados vêm sendo, por meio de um mecanismo de controle, avaliado em larga escala.

Quanto à estrutura do documento, a BNCC (Brasil, 2018) está organizada de forma a

“[...] explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes”. (Brasil, 2018, p. 23).

Dessa maneira, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta competências gerais para toda a Educação Básica e sinaliza que os alunos devem desenvolvê-las nesse percurso, pois pretendem garantir “[...] uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (Brasil, 2018, p. 23).

Mais adiante, discriminam-se para cada etapa escolar as competências específicas e explicita como as aprendizagens estão organizadas em cada uma. Como o foco do estudo é a alfabetização, apresenta-se adiante a estrutura específica da BNCC (Brasil, 2018) para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais em Língua Portuguesa.

Na BNCC (Brasil, 2018), o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) e, para cada uma delas, há competências específicas, que devem ser desenvolvidas como expressão dos direitos de aprendizagem e progresso de todos os escolares.

De acordo com o documento, “[...]as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (Brasil, 2018). São elas:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar

com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018).

O desenvolvimento de competências específicas se dará a partir de um conjunto de habilidades que, “[...] expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29). Essas são apresentadas em cada componente curricular e relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, entendidos como “[...] conteúdos, conceitos e processos – que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Na parte destinada aos Anos Iniciais, o documento expõe os conceitos de base mencionados como eixos, são eles: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de textos. Observa-se que, embora a BNCC escreva que o documento está pautado numa “[...] perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem [...]” (Brasil, 2018, p. 67), já é possível analisar alguns equívocos, como, por exemplo, determinar o tempo para alfabetizar, separar a alfabetização das práticas sociais e orientar uma progressão de menor para maior complexidade nos processos de leitura e de escrita, retomando características dos métodos tradicionais de alfabetização (Machado, Lopes e Santana, 2022). A BNCC (Brasil, 2018) seria um retrocesso. O documento define os quatro eixos da seguinte maneira:

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2018, p.89).

Considerando esse conjunto de quatro eixos de integração das práticas de linguagem e os campos de atuação, as habilidades elencadas na BNCC são consideradas como continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores.

Observa-se uma incoerência no documento, visto que, na parte inicial de Língua Portuguesa, há a seguinte afirmação: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (Brasil, 2018, p. 67). No entanto, mais adiante, restringe a alfabetização, pois assinala que “[...] nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica

da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’” (Brasil, 2018).

Mas a alfabetização, numa perspectiva discursiva, “[...] se consolida como processo amplo de formação humana, para além da capacidade de codificação e decodificação na produção e na leitura de textos escritos, porque se dá em congruência com os diversos processos de subjetivação do próprio sujeito leitor e escritor” (Machado, Lopes e Santana, 2022, p. 52).

Nesse sentido, a linguagem do sujeito, nesse processo, é essencial, uma vez que é por meio dela, constitutiva das suas subjetividades, que cada um se alfabetiza, pois é a partir do seu uso, nos diferentes contextos, com outros, que o sujeito vai negociando e produzindo significações a respeito da língua.

Machado, Lopes e Santana (2024) criticam o tratamento dado à alfabetização no documento. Para elas,

[...] o documento constitui um retrocesso em relação à compreensão dos processos de alfabetização, uma vez que centraliza os aspectos formais do ensino e da aprendizagem da língua escrita que, em última instância, canaliza o trabalho escolar para o tratamento da língua como código, deixando a complexidade da linguagem e do sistema linguístico em segundo plano. Como consequência, não se discute sobre a formação de leitores e escritores que já se constituía como objetivo das políticas curriculares de alfabetização anteriores (Machado, Lopes e Santana, 2022, p. 59).

Ao comparar a parte das habilidades, definidas para Língua Portuguesa no 1º e 2º anos, sobretudo, as que se referem às práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, as autoras também assinalam a incoerência e apontam críticas:

[...] o que se observa são habilidades que tendem a desenvolver a passividade, a conformação e a obediência diante de conteúdos, ao invés da curiosidade, da criatividade e da criticidade tão necessárias para a constituição de uma sociedade democrática e igualitária (Machado, Lopes e Santana, 2022, p. 53).

Machado, Lopes e Santana (2022), após exemplificarem as habilidades dos eixos Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos, concluem que:

O documento anuncia a articulação dos eixos com práticas de linguagem situadas, bem como com os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Assim, busca-se marcar que essas práticas derivam de situações da vida social e que são situadas em contextos significativos para os estudantes. São cinco os campos de atuação apresentados: vida cotidiana (somente para os anos iniciais), artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e da vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação campo da vida pública. (Machado, Lopes, Santana, 2022, p. 59)

Assim, observa-se que apesar da persistência do fracasso escolar, revelada pela manutenção de altos índices de analfabetismo funcional no Brasil (IPM, 2023; INEP, 2023),

percebe-se pouco espaço no documento dedicado à alfabetização, desconsiderando a complexidade do tema e sua importância no contexto educacional.

As autoras alertam que a BNCC (Brasil, 2018) não favorece a constituição da linguagem e mostram que tal política pública entra em contradição com as orientações curriculares expostas no campo destinado a descrição dos conteúdos, habilidades e objetivos a serem atingidos no ensino da Língua Portuguesa.

A alfabetização só pode ser concebida em episódios dialógicos, em situações reais de comunicação verbal, nas quais a unidade de ensino é o texto, em detrimento de qualquer abordagem metalinguística descontextualizada e mecanicista. Trata-se da elaboração de farta experiência linguística: diferentes textos, diferentes pontos de vista, diferentes histórias, diferentes posicionamentos, diferentes formas de agir com/sobre a linguagem. E nesse agir com/sobre a linguagem as análises metalinguísticas ocorrem a partir de enunciados sempre em (com)textos (Machado, Lopes e Santana, p. 62).

Por fim, sinaliza-se que, embora seja um documento de referência nacional, não há referenciais teóricos. Machado, Lopes e Santana (2022, p. 69) denunciam que [...] o único indício teórico mencionado (porém não referenciado) na seção “O processo de alfabetização” é o linguista estrutural “Saussure”, que contribuiu para uma abordagem estruturalista da língua. Dessa forma, a breve pesquisa documental descrita nesta seção instiga a necessidade de uma análise mais aprofundada dos equívocos e lacunas apresentadas na BNCC no que refere à Alfabetização.

De acordo com Araújo (2023, p. 2), políticas públicas são definidas “[...] como um conjunto de programas, ações e decisões tomadas pelos governos em suas diferentes instâncias de atuação (nacional, estaduais ou municipais) que visam assegurar determinados direitos de cidadania”. No que tange a alfabetização, tem-se como desafio a garantia do direito à aprendizagem da linguagem, em suas variadas formas de manifestação, bem como ao acesso à cultura escrita, uma vez que se sabe que seu domínio limitado vem restringindo o exercício da cidadania dos sujeitos escolares brasileiros, no âmbito das práticas culturais. Por isso, cabe discutir o lugar da alfabetização na BNCC (Brasil, 2018), uma vez que se entende que os sentidos atribuídos a ela, numa política pública, podem, de fato, incluir ou excluir os sujeitos dos diversos contextos sociais em que se insere. Neste sentido, justifica-se a pesquisa a respeito do que vem sendo discutido na academia sobre a BNCC (Brasil, 2018). A questão principal que se coloca é se essa política contempla a diversidade dos escolares brasileiros que frequentam as turmas de alfabetização.

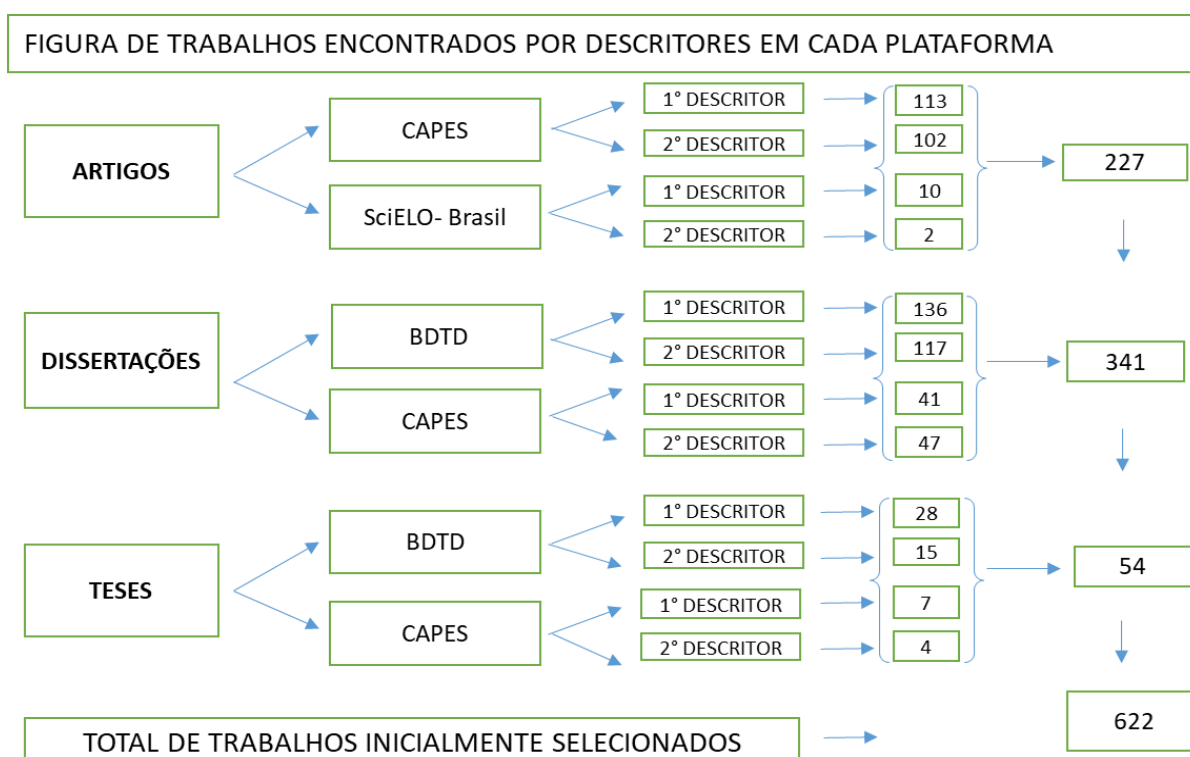
4.3 Revisão Sistemática de Literatura: O que já foi produzido sobre a concepção de alfabetização presente na BNCC

Nesta seção, a Revisão Sistemática de Literatura é apresentada em três subseções. Em apresenta-se os resultados gerais da revisão. Na segunda subseção aplica-se a categoria de análise a respeito da concepção curricular assumida pela BNCC (Brasil, 2018). Por fim, na subseção 4.3.3, são apresentados os trabalhos que analisam a concepção de alfabetização presente em tal política pública.

4.3.1 Resultados gerais da Pesquisa

Nas buscas realizadas nas três base de dados que compôs o estudo (CAPES, SciELO-Brasil e BDTD), observou-se um número maior de trabalhos ao utilizar o descritor *Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização* em comparação ao descritor *BNCC AND Alfabetização*. No entanto, aplicar os dois descritores foi essencial, pois, embora muitos fossem duplicados, trabalhos diferentes apareceram ao utilizar um ou outro termo. Conforme já visto no capítulo 1 desta dissertação, apresenta-se, em um outro formato, no gráfico 1, o quantitativo de periódicos encontrados por descritores na pesquisa.

Gráfico 1 – Figura dos trabalhos encontrados



Fonte: elaborado pela própria autora e orientadora

Na base de dados da CAPES, que comporta artigos, com o primeiro descritor, encontrou-se 113 artigos, com o segundo, 102. Já na mesma plataforma, a qual também comporta trabalhos de conclusão de mestrado e de doutorado, ao utilizar o primeiro, encontrou-se 41 dissertações e 7 teses, com o segundo, 47 dissertações e 4 teses. Na SciELO-Brasil, a partir do primeiro descritor, encontrou-se 10 artigos e, utilizando o segundo, apenas 2. Já na BDTD, que comporta dissertações e teses, encontrou-se, na primeira busca 136 e 28, e com o segundo, 117 e 15, respectivamente. Dessa forma, conforme aponta o gráfico 1, totalizaram-se 622 trabalhos para análise nesta pesquisa-

Conforme descrito na capítulo 1, todos os trabalhos encontrados com os dois descritores supracitados, foram submetidos à análise, a partir de critérios de exclusão, abaixo sintetizados:

- 1- Trabalhos duplicados - Embora alguns trabalhos tenham sido encontrados apenas em determinada base de dados, a maioria se encontrava duplicado. Foram encontrados 116 artigos, 159 dissertações e 19 teses duplicadas, reduzindo o total de 622 para 328 trabalhos.
- 2- Trabalhos de áreas diferentes que não estudam a temática desta pesquisa – Trabalhos que não compunham as áreas de Educação, Língua Portuguesa, Linguagem, Linguística, Letras, Pedagogia ou Fonoaudiologia - 47 artigos, 92 dissertações e 13 teses - foram excluídos. Assim, dos 328, restaram 176 trabalhos.
- 3- Trabalhos que não tinham no título, nas palavras-chave e no resumo a sigla BNCC e/ou o termo Base Nacional Comum Curricular - Observou-se que nos trabalhos excluídos o foco era outro. Ou seja, a BNCC era citada ou usada como referência, porém não havia uma discussão sobre a mesma. Encontrou-se 2 artigos, 22 dissertações e 4 teses nesta condição, o que reduziu o número para 148 trabalhos.
- 4- Trabalhos não disponíveis para acesso - De todos os trabalhos, apenas 1 não foi encontrado.

Após utilizar tais critérios de exclusão, permaneceram para análise, 63 artigos, 67 dissertações e 17 teses, somando 147 trabalhos. Tais dados são sintetizados na tabela- 2, sendo possível verificar o quantitativo de trabalhos excluídos, a partir de cada critério, bem como os que foram mantidos para a próxima etapa da revisão sistemática de literatura.

Tabela 2 – Número de trabalhos excluídos por critérios distintos

Categoria de Trabalhos	Número de trabalhos iniciais	Trabalhos duplicados	Trabalhos de outras áreas	Ausência do Termo ou Sigla BNCC no título, palavras-chave e resumo	Trabalho não disponível	Trabalhos selecionados para análise
Artigos	228	116	47	2	0	63
Dissertações	340	159	92	22	0	67
Teses	54	19	13	4	1	17
TOTAL	622	293	152	28	01	147

Fonte: Elaborada pela própria autora e orientadora

Nos trabalhos que permaneciam na pesquisa, como explicado no capítulo 1, aplicou-se outro critério de exclusão. Partiu-se da busca do quantitativo das palavras *currículo*, *linguagem*, *alfabetização*, *avaliação*, *leitura e escrita* nos documentos em PDF.

Destaca-se que foram identificados dois artigos sem palavras-chave e três dissertações estavam no modo imagem. Decidiu-se manter esses trabalhos para leitura e análise, pois estavam em consonância com os critérios adotados para inclusão. Ou seja, nos artigos havia no título o nome Base Nacional Comum Curricular e, nas dissertações, embora não tenha sido possível fazer a contagem de palavras, admissível em arquivos PDF, havia em uma delas o termo Base Nacional Comum Curricular no resumo e, na outra, nas palavras-chave e no resumo.

Apresentam-se todos os trabalhos que foram mantidos na pesquisa, após as exclusões, nas tabelas 3 (artigos), 4 (dissertações) e 5 (teses), com as suas respectivas contagens de palavras. Apenas em duas dissertações não foram encontrados nenhum destes termos, porém, permaneceram, pois atenderam aos outros critérios de inclusão. O registro do quantitativo ficou em vermelho.

Tabela 3 – Artigos selecionados para análise e o quantitativo de palavras analisadas:

Nº	Nome do trabalho	Quantidade de vezes que aparece o termo no trabalho					
		currículo	Linguagem	alfabetização	avaliação	leitura	Escrita
1	A política nacional de alfabetização e a Base Nacional Comum Curricular: concepções em movimento	4	6	184	0	39	51
2	Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	1	13	117	10	33	42
3	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	8	4	94	3	42	29
4	“Habemus base”? reflexões sobre o processo de alfabetização na Base Nacional Comum Curricular	13	1	92	2	8	14
5	Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios	14	25	45	3	43	60

6	Alfabetização e aprendizagem: uma reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular	1	6	48	0	45	89
7	A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017	4	0	67	1	23	34
8	Políticas nacionais de avaliação para a alfabetização: o que muda com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?	4	1	173	57	20	20
1 9 0	Palavra aberta - BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios	6	5	64	3	13	17
1 0	Base Nacional Comum Curricular: competências, habilidades e o planejamento escolar	28	0	1	5	0	2
1 1	O caráter do Currículo na Base Nacional Comum Curricular e nos Parâmetros Curriculares Nacionais	59	1	4	5	5	0
1 2	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos	28	16	43	6	18	33
1 3	Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira?	13	2	29	3	3	2
1 4	Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular	31	23	18	4	74	130
1 5	Base Nacional Comum Curricular: Que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças de educação infantil?	23	17	28	3	13	47
1 6	Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional	51	0	58	6	6	4
1 7	"O que quer" a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular língua portuguesa em questão	18	37	28	14	18	21
1 8	Sobre letrar ou alfabetizar na educação infantil: a linguagem na Base Nacional Curricular	3	88	19	2	5	75
1 9	Base nacional comum curricular: a emergência de uma subjetividade competente	37	1	7	2	1	2
2 0	Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física	6	2	45	2	12	11
2 1	Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil	12	1	98	1	18	29
2 2	O que é ler na alfabetização? Primeiras aproximações aos documentos oficiais – BNCC (2017) e currículo base do território catarinense (2019)	52	7	47	3	49	17
2 3	Letramento em políticas curriculares de alfabetização: relações de poder-saber em torno do conceito cunhado por Magda Soares	28	7	0	0	25	47
2 4	A Política Nacional de Alfabetização e a produção da nova geração: um campo de disputa	5	0	110	5	58	15
2 5	Políticas educacionais para a alfabetização: Mecanismo de controle do conteúdo da formação	5	7	74	0	15	30
2 6	Análise do programa mais alfabetização - precarização na formação e trabalho docente	3	3	80	7	15	18
2 7	Alfabetização e letramento: pressupostos teóricos e metodológicos para os anos iniciais do ensino fundamental	1	21	154	0	41	68
2 8	Políticas públicas de alfabetização	0	9	75	12	41	48
2 9	Proposições oficiais para a alfabetização de crianças no estado de Pernambuco: das políticas nacionais (BNCC e PNA) às iniciativas estaduais	40	3	163	17	38	56
3 0	Avaliação da aprendizagem na rede municipal de ensino de gurupi-to: Indicadores do Programa Mais Alfabetização	5	0	37	83	13	11
3 1	Alfabetização Científica na Educação Infantil: experiência em uma escola do campo em tempos de pandemia	1	4	38	1	3	11
3 2	Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco	2	4	143	3	13	27
3 3	Das experiências às práticas de alfabetização, letramento e ludicidade na Educação Infantil	3	12	47	1	17	31

3 4	Alfabetização científica e a abordagem ciência, tecnologia e sociedade enquanto princípios da formação inicial de professores/as em pedagogia	11	1	39	4	0	0
3 5	Contribuições da literatura infantil para o processo de Alfabetização Científica nos Anos Iniciais	1	9	51	1	3	2
3 6	A (in)visibilidade da literatura infantil nas políticas públicas de alfabetização: Realidade Brasil e Portugal	3	18	75	1	52	43
3 7	Processos de alfabetização: princípios, políticas e estratégias para a diversidade dos modos de aprender e de ensinar	6	19	147	1	40	84
3 8	Alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental: o que nos dizem os documentos oficiais	18	2	78	1	24	19
3 9	Concepções de alfabetização nas DCNs e na BNCC: duas linhas paralelas ou convergentes?	11	7	134	1	20	37
4 0	Alfabetização e letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica	0	2	36	0	3	2
4 1	Contradições, heterogeneidade e formações ideológicas	4	15	21	0	18	8
4 2	Impactos da pandemia da COVID-19 na alfabetização e letramento científico de alunos do 5º ano de uma escola municipal de linhares-ES	0	12	56	2	20	19
4 3	Um olhar sobre as práticas pedagógicas de um grupo de professoras dos anos iniciais	3	0	108	5	21	34
4 4	Leitura e escrita na educação infantil	1	13	11	1	42	48
4 5	A política curricular no contexto da inclusão e seus mecanismos de diferenciação curricular	62	4	17	10	5	7
4 6	Concepções de linguagem e justiça na proposta curricular de língua portuguesa do Estado do Ceará: uma análise discursiva de um dos dispositivos do Paic	17	39	42	14	11	18
4 7	Currículo: lições do passado em tempos de BNCC	107	4	1	20	5	3
4 8	Políticas curriculares em uma lógica centralizadora e escapes possíveis: tecendo outras redes políticas	90	6	37	1	4	1
4 9	Fundamentos legais para o processo de apropriação da leitura e da escrita	3	14	53	0	52	75
5 0	BNCC e escrita cursiva: um estudo sobre as percepções dos professores da rede municipal de Lajeado- RS	2	1	20	2	4	79
5 1	Língua portuguesa no contexto do ensino escolar: sentidos projetados aos anos iniciais do Ensino Fundamental	11	55	16	5	35	28
5 2	Mediação da leitura e literatura na educação infantil para o desenvolvimento integral	1	1	7	0	103	5
5 3	As tecnologias digitais como recurso pedagógico para o ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes.	1	2	52	1	17	37
5 4	Uma análise da concepção de alfabetização latente na BNCC	65	3	100	0	23	72
5 5	Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental	28	7	63	5	33	46
5 6	Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje	11	0	78	8	29	25
5 7	Multimodalidade: aproximações conceituais, produções infantis e propostas pedagógicas no processo de alfabetização	1	11	34	1	19	35
5 8	O trabalho com oralidade na alfabetização: da formação às vivências em sala de aula	1	18	22	4	6	9
5 9	Alfabetização científica e ilhas de racionalidade na Educação infantil: análise de uma formação continuada de professores a partir da temática do lixo eletrônico	4	0	24	1	2	2
6 0	Leitura e escrita na educação infantil: um tema polêmico e necessário	4	79	50	1	78	201
6 1	O ensino da gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia	2	7	37	2	17	31
6 2	Das expectativas aos direitos de aprendizagem	33	6	5	3	1	0

6 3	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC'	44	0	400	17	226	185
--------	---	----	---	-----	----	-----	-----

Fonte: Elaborada pela própria autora e orientadora

Tabela 4 – Dissertações selecionadas para análise e o quantitativo de palavras analisadas:

N. º	Nome do trabalho	Quantidade de vezes que aparece o termo no trabalho					
		currículo	linguagem	alfabetização	avaliação	leitura	escrita
01	Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do ensino fundamental - PNLD 2019	26	119	335	20	387	434
02	A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal : ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?	397	57	759	80	272	434
03	Alfabetização na BNCC : desafios e possibilidades na prática pedagógica dos professores	140	162	348	20	131	456
04	Ler e escrever: quando aprender? A BNCC para a alfabetização	34	131	215	7	89	308
05	Políticas de avaliação para alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização	78	5	432	366	50	39
06	A Base Nacional Comum Curricular, a política nacional de alfabetização e o programa Tempo de Aprender : concepções de produção de textos escritos e orientações relativas ao seu ensino nos anos iniciais	21	77	349	21	170	389
07	Base Nacional Comum Curricular: discutindo sentidos de leitura e escrita na Educação Infantil	144	72	129	22	122	168
08	Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: análises discursivas sobre os (des)caminhos da base nacional comum curricular	92	20	181	13	93	46
09	A dimensão axiológica no processo de alfabetização: análise da Base Nacional Comum Curricular à luz de Freire	67	20	375	12	112	77
10	Uma análise sobre o direito à educação escolar e à infância na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um campo de disputas	127	36	166	21	43	69
11	Cultura "Remix" na escola : possibilidades e aprendizagens	16	22	2	1	15	9
12	O conhecimento biológico em livros didáticos de ciências dos anos iniciais: uma análise de parâmetros e indicadores de alfabetização científica	14	14	80	5	18	15
13	A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental	42	262	100	8	139	96
14	A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)	338	39	141	39	41	102
15	Avaliações em larga escala – Prova Brasil e Prova ANA: Análise das relações com a BNCC 2014-2019	88	1	26	350	9	8
16	Políticas públicas para a educação infantil : um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina - PR	190	5	8	26	7	14
17	Produção de texto na base nacional comum curricular: análise crítica a partir da teoria histórico-cultural	53	88	27	8	46	249
18	A adoção do livro didático na educação infantil: o caso da cidade de birigui - sp	23	29	143	2	84	117
19	A elaboração das diretrizes curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages nas orientações para o trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA	101	107	776	39	189	365
20	Alfabetização e letramento em tempos de reestruturação curricular: um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa escola pública municipal paulista	212	63	281	33	137	205
21	Ciências humanas: uma reflexão sobre abordagem cultural no PNAIC e suas implicações no currículo escolar	124	1	108	18	16	11

22	Um olhar para alfabetização a partir da transdisciplinaridade e da ecoformação	6	1	88	7	31	35
23	Contribuições das múltiplas linguagens nos processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita na pré-escola	1	153	191	1	97	448
24	Práticas de leitura numa perspectiva dialógica no ciclo de alfabetização: a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias	3	117	215	35	725	196
25	Estudo sobre a aquisição da leitura por crianças: relatos de experiências exitosas	4	24	126	1	183	76
26	O sistema de escrita alfabética no livro didático de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental: uma análise na perspectiva do alfabetizar letrando	2	40	230	27	243	282
27	O lúdico e as multimeios: ensino de leitura e de escrita na perspectiva de alfabetizar letrando no 2º ano do ensino fundamental	5	79	182	5	428	516
28	Ler e compreender fábulas: uma proposta de intervenção em turmas do 3º ano do ensino fundamental.	1	19	62	11	236	51
29	Alphabetiz@r: jogo educacional digital desenvolvido com base na psicogênese da língua escrita.	2	1	150	41	44	182
30	Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos	10	34	183	18	651	164
31	Estratégias para desenvolvimento da escrita no ensino fundamental I: capacidade discursiva em foco	11	101	43	43	44	306
32	Práticas de letramento frente à problemática de leitura e interpretação de textos no 5º ano do ensino fundamental.	2	12	50	25	174	54
33	O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?	58	10	66	81	94	38
34	Letramento em Libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais	12	36	31	4	24	51
35	"Concepções de alfabetização: o que dizem professores da rede municipal de ensino de Duque de Caxias/RJ?"	129	17	271	14	53	87
36	A leitura e a escrita na infância: as políticas públicas no Brasil e a teoria histórico-cultural	24	117	65	26	168	346
37	Programa de estimulação com a fluência da leitura oral para escolares do 1º e 2º ano do ensino fundamental I: elaboração e aplicabilidade	11	0	29	122	257	12
38	O processo da pesquisa para estudantes do 4º ano do ensino fundamental a partir da elaboração, construção e análise de projeto de aprendizagem investigativa	6	34	28	5	44	167
39	Atividades pedagógicas para alunos com dificuldades ortográficas da língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental	6	22	47	34	71	61
40	Protótipo de ensino de letramento midiático : as tecnologias da informação e comunicação na produção do gênero reportagem no ensino fundamental	6	11	2	2	41	9
41	Leitura na educação infantil: análise das concepções e práticas pedagógicas de professoras em uma instituição da rede municipal de Imperatriz	9	96	21	0	305	35
42	Alfabetização e letramento, princípios e processos: educação infantil	69	22	134	1	38	142
43	O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia	42	23	510	24	252	240
44	Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: reflexões sobre alfabetização	2	23	203	9	171	378
45	Os multiletramentos por meio dos gêneros textuais digitais : práticas das linguagens nos anos iniciais do ensino fundamental	11	32	6	1	53	39
46	O trabalho de professoras alfabetizadoras sob o ponto de vista dos gestos didáticos no contexto do ensino remoto	0	0	0	0	0	0
47	Os sentidos da constituição leitora nas narrativas de alfabetizadoras-diamantes: da escav(ação), lapid(ação) à (trans)formação	4	87	32	1	418	88

48	Ah! amada Amanda: a contação de história como subsídio para trabalhar a supressão da consoante nasal em posição de coda silábica	0	27	88	1	41	144
49	Entre ler e contar história: percepções de professoras sobre as práticas pedagógicas literárias no ensino remoto	1	43	16	3	428	64
50	Contos populares e letramento literário na EJA: saberes e prazeres nos recontos de Ricardo Azevedo	3	27	12	1	308	53
51	Avaliação da promoção da alfabetização científica e tecnológica em vivências de ilha interdisciplinar de racionalidade	11	30	47	210	32	2
52	A base de experiências: a BNCC para a Educação Infantil e a organização curricular em campos de experiências.	241	19	0	16	24	32
53	Sistema apostilado de ensino (sae) – livro do professor – na alfabetização do município de fortaleza/ce	45	75	134	27	157	154
54	Sentidos de professor constituídos na base nacional comum curricular/BNCC	218	9	11	20	17	11
55	Contradições da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil acerca do conhecimento artístico em interface com a formação continuada de professores/as	56	25	17	8	12	22
56	A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre as habilidades prescritas para o 1º e 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental	12	18	313	5	107	152
57	A Base Nacional Comum Curricular e a arena educacional do ensino médio no Estado do Rio Grande do Sul	216	12	9	28	14	14
58	Letramento científico na bncc: que contribuições para as práticas de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental?	0	0	0	0	0	0
59	“E o professor...o que é, o que é, meu irmão?”: sentidos de docência na base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica.	181	26	5	46	31	7
60	As práticas de alfabetização na rede municipal de ensino de Imperatriz/Maranhão: Problematizações do contexto escolar.	83	56	260	35	202	252
61	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC	44	0	400	17	226	185
62	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A Alfabetização de crianças em diálogo?	117	91	275	71	140	139
63	Alfabetização na BNCC: desafios e possibilidades na prática pedagógica dos professores	40	162	348	20	131	215
64	Avaliação da aprendizagem centrada no desenvolvimento das competências prescritas na BNCC: o caso de uma escola pública de ensino médio em sobral – ce	179	0	1	281	2	24
65	As competências socioemocionais na política curricular da BNCC: desdobramentos na formação de professores	51	14	8	8	16	9
66	Políticas para a alfabetização no brasil: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018)	155	81	644	183	90	184
67	O programa nacional do livro do professor da educação infantil: oralidade, leitura e escrita em destaque	29	102	39	29	98	182
68	Avaliação de fluência leitora em relação à proposta da bncc para os anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º ano)	14	74	51	213	430	50

Fonte: Elaborada pela própria autora e orientadora

Tabela 5 – Teses selecionadas para análise e o quantitativo de palavras analisadas:

Nº	Nome do trabalho	Quantidade de vezes que aparece o termo no trabalho					
		currículo	linguagem	alfabetização	avaliação	leitura	escrita
1	O sistema de escrita na alfabetização inicial: saberes e práticas docentes	3	88	627	32	324	1074

2	Letramentos localizados na espectrologia: um percurso investigativo para as políticas curriculares	242	77	86	6	91	128
3	“Trilhas” nas políticas curriculares no contexto brasileiro: “signo tido como milagre”	54	12	52	18	143	46
4	Estratégias para alfabetização que contemplam especificidades de estudantes com deficiência intelectual em produções científicas e diretrizes educacionais	27	32	359	26	92	147
5	A presença das fábulas de Monteiro Lobato em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental (2002-2008)	1	69	14	53	332	61
6	Relações alteritárias na constituição do pequeno leitor: professores, alunos e vivências leitoras no 2º ano do ensino fundamental	4	393	48	44	1016	208
7	O protagonismo dos organismos internacionais (PISA) na gestão educacional brasileira diante das avaliações em larga escala	81	14	85	377	92	22
8	Programa coletivo de intervenção precoce multissensorial para escolares com dificuldades de leitura: elaboração e estudo piloto	0	12	20	12	306	59
9	Uma reflexão sobre a prática de leitura na escola: Análise de atividades de compreensão e interpretação voltadas ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental	2	89	41	8	284	37
10	Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão: ponto de vista dos professores	58	143	101	25	38	287
	Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem: a escola sub judice	184	27	123	84	112	41
12	Uma análise do alinhamento entre objetivos de aprendizagem e avaliação com professores alfabetizadores da rede municipal de Aracaju	22	26	156	182	211	213
13	As políticas curriculares para a primeira infância: discutindo possíveis negociações em Secretarias da Educação da Baixada Fluminense a partir do advento da BNCC	332	40	3	17	91	30
14	O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?	315	65	7	18	64	51
15	A proposta do “Movimento pela Base” para a formação de professores na educação infantil: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica	87	11	11	45	10	11
16	Práticas de letramentos presentes na escola e instituídas pelo SAEB: uma problematização a partir do Circuito da Cultura	112	124	47	190	477	77
17	Prescrições curriculares: problematizando o sentido de tecnologia em redes políticas digitais	244	22	22	14	16	21

Fonte: Elaborada pela própria autora e orientadora

Desses trabalhos, observou-se que, em alguns, embora o foco fosse na área da Educação Infantil, havia contribuições referentes à alfabetização e à concepção de currículo na BNCC. Outros abordaram apenas o que a Base orienta em relação ao tempo para se consolidar a alfabetização. Mesmo assim, em ambos os casos, os trabalhos foram mantidos, por endossar os critérios de inclusão.

É importante registrar que os três trabalhos que estavam na configuração de imagem foram uns dos excluídos, uma vez que não atenderam aos critérios de inclusão especificados na Tabela 2. Assim, dos 147 trabalhos, permaneceram na pesquisa 40. Deste total, aplicou-se outro critério de exclusão, em que buscou-se nos documentos PDF as palavras *alfabetização*, *leitura* e *escrita*, bem como a sigla BNCC e o termo Base Nacional Comum Curricular com a intenção de localizar citações que indicassem se o trabalho: a) apenas descrevia ou explicava o que a

BNCC recomenda; b) apontava críticas à concepção de alfabetização ou de ensino da leitura e da escrita na BNCC ou 3) se não aborda essa questão. Deste modo, os trabalhos que apenas descreviam ou explicavam o que a BNCC recomenda e os que não abordaram a alfabetização na BNCC foram desconsiderados. Esses registros serviram para embasar a construção da tabela 6, na qual pode ser verificado o resumo dos resultados encontrados ao se aplicar o critério de análise descrito acima.

Tabela 6 –Análise aplicada a respeito da abordagem sobre a concepção de alfabetização na BNCC

Quanto à concepção de alfabetização na BNCC	Artigos	Dissertações	Teses	Total
Limitou-se a descrever ou explicar o que a BNCC recomenda	13	17	5	35
Aponta crítica à concepção de alfabetização ou de ensino da leitura e da escrita na BNCC	19	19	2	40
Não abordam a temática alfabetização na BNCC	31	31	10	72
Total	63	67	17	147

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Verifica-se na tabela 6, que 13 artigos, 17 dissertações e 5 teses apenas descreviam ou explicavam o que a BNCC recomenda, sendo excluídos do estudo. Do mesmo modo, também foram excluídos os artigos que não abordaram a alfabetização na BNCC (31 artigos, 31 dissertações e 10 teses). Foram encontrados 19 artigos, 19 dissertações e 2 teses que apontavam críticas à concepção de alfabetização ou de ensino da leitura e da escrita na BNCC, totalizando 40 trabalhos que comporiam o corpus da pesquisa. Tais trabalhos são elencados na tabela 7, acrescentando-se a informação de que Estado/Região são os autores, uma vez que se considera que tal dado pode ser relevante para realização de outras pesquisas.

Tabela 7 - Trabalhos que compuseram o corpus da pesquisa

Nº	Nome do trabalho	Autor/ ano	Periódico	Estado/ Região
1	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC'	PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. (2019)	artigo	Santa Catarina/ Sul
2	Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	GONTIJO, C.M.M.; COSTA, D.M.V.; PEROVANO, N.S. (2020)	artigo	São Paulo/ sudeste
3	"Habemus base"? reflexões sobre o processo de alfabetização na Base Nacional Comum Curricular	LUZ, E. C.; CAXIADO, G. H. da S. ; AZEVEDO, N. C. S. (2021)	artigo	São Paulo/ Sudeste
4	Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios	BORTOLANZA, A. M. E.; GOULART, I. do C.; CABRAL, G. R. (2018)	artigo	Minas Gerais/ Sudeste
5	A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017	GUILLEN, C. H.; MIGUEL, M. E. B. (2020)	artigo	Paraná/ Sul
6	Políticas nacionais de avaliação para a alfabetização: o que muda com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?	LIPSUCH, G.; FERNANDES LIMA, M. (2020)	artigo	Paraná/Sul
7	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos	GONTIJO, C. M. M. (2015)	artigo	Espírito Santo/ Sudeste

	Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira?	MORTATTI, M. do R.. L. (2015)	artigo	São Paulo/ Sudeste
10	Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular	MORAIS, A. G. de ; SILVA, A. da ; NASCIMENTO, G. S. do (2020)	artigo	Pernambuco/ Sudeste
11	Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil	LOPES, de A. S.; COSTA, A. (2021)	artigo	Goiás/ Centro-Oeste
12	Políticas públicas de alfabetização	CABRAL, L. S. (2019)	artigo	Santa Catarina/ Sul
13	Proposições oficiais para a alfabetização de crianças no estado de Pernambuco: das políticas nacionais (BNCC e PNA) às iniciativas estaduais	GONÇALVES, I. B. de S. ; SILVA, A. da; OLIVEIRA M. S. A. de (2022)	artigo	Distrito Federal/ Centro- Oeste
14	A (in)visibilidade da literatura infantil nas políticas públicas de alfabetização: Realidade Brasil e Portugal	BORTOLANZA, A. M. E.; BALÇA A.; MARTINS, Â. M. F.; CUNHA, N. M. da (2023)	artigo	São Paulo/ Sudeste
15	Concepções de alfabetização nas DCNs e na BNCC: duas linhas paralelas ou convergentes?	SANTOS, E. A. dos; RIBEIRO, É. L. M. (2020)	artigo	Santa Catarina/ Sul
16	Contradições, heterogeneidade e formações ideológicas	BARTHO, V. D. de O. R. ; BENEDITO, S. G. R. B. (2022)	artigo	Maranhão/ Nordeste
17	Língua portuguesa no contexto do ensino escolar: sentidos projetados aos anos iniciais do Ensino Fundamental	SANTOS, G. dos ; OLIVEIRA, L. G. de ; ALMEIDA, M. N. de ; PEREIRA, M. G. F. (2022)	artigo	Pernambuco / Sudeste
18	Uma análise da concepção de alfabetização latente na BNCC	GALVÃO, É. R. de S.; SILVA, L. N. da (2021)	artigo	Pernambuco/ Sudeste
19	Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental	MORAIS, A. G. de (2020)	artigo	Pernambuco/ Sudeste
20	Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje	MORAIS, A. G. de (2022)	artigo	Pernambuco/ Sudeste
21	Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do ensino fundamental - PNLD 2019	ZANOLLA, Taciana (2019)	dissertação	Rio Grande do Sul/ Sul
22	A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal : ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?	SILVA, A. K. da C. (2021)	dissertação	Distrito Federal/ Centro- Oeste
23	Políticas de avaliação para a alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização	LIPSUCH, G. (2020)	dissertação	Paraná/ Sul
24	Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: análises discursivas sobre os (des)caminhos da base nacional comum curricular	ESPOSTO, L. M. (2022)	dissertação	São Paulo/ Sudeste
25	A dimensão axiológica no processo de alfabetização: análise da Base Nacional Comum Curricular à luz de Freire	LIMA, T. A. T. de (2023)	dissertação	São Paulo/ Sudeste
26	Uma análise sobre o direito à educação escolar e à infância na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um campo de disputas	LEMOS, R. V. R. de O. L. (2023)	dissertação	Minas Gerais/ Sudeste
27	A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental	LOZANO, N. O. (2020)	dissertação	São Paulo/ Sudeste
28	A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)	TRICHES, E. de F. (2018)	dissertação	Mato Grosso do Sul/ Sul
29	Produção de texto na base nacional comum curricular: análise crítica a partir da teoria histórico-cultural	FERREIRA, P. Z. (2021)	dissertação	Paraná/ Sul
30	A elaboração das diretrizes curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages nas orientações para o trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA	MORAES, S. L. F. F. de (2021)	dissertação	Santa Catarina/ Sul
31	Alfabetização e letramento em tempos de reestruturação curricular: um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores	ROCHA, R. DE A. (2020)	dissertação	São Paulo/ Sudeste

	alfabetizadores numa escola pública municipal paulista			
32	Práticas de leitura numa perspectiva dialógica no ciclo de alfabetização: a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias	JESUS, S. C. C. de (2021)	dissertação	Maranhão/ Nordeste
33	O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?	SILVA, K. M. da (2019)	dissertação	São Paulo/ Sudeste
34	"Concepções de alfabetização: o que dizem professores da rede municipal de ensino de Duque de Caxias/RJ?"	SOUZA, T. R. S. (2021)	dissertação	Rio de Janeiro/ Sudeste
35	Leitura na educação infantil: análise das concepções e práticas pedagógicas de professoras em uma instituição da rede municipal de Imperatriz	MORAES, J. S. S. de (2022)	dissertação	Maranhão/ Nordeste
36	O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia	MENDES, L. (2021)	dissertação	Distrito Federal/ Centro- Oeste
37	A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre as habilidades prescritas para o 1º e 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental	SILVA, M. C. G. de S. (2020)	dissertação	Mato Grosso do Sul/ Sul
38	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A Alfabetização de crianças em diálogo?	RIBEIRO, C. de O. F. (2019)	dissertação	Espírito Santo/ Sudeste
39	Políticas para a alfabetização no Brasil: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018)	AMARANTE, L. (2021)	dissertação	Paraná/Sul
40	O sistema de escrita na alfabetização inicial: saberes e práticas docentes	LUCCA, T. A. F. de L. (2024)	tese	São Paulo/ Sudeste
41	Relações alteritárias na constituição do pequeno leitor: professores, alunos e vivências leitoras no 2º ano do ensino fundamental	RUSSO, D. A. (2021)	tese	São Paulo/ Sudeste

Fonte: Elaborada pela própria autora e orientadora

Para contribuir com a análise que se propõe neste estudo, organizou-se os 40 trabalhos que compõem o corpus da pesquisa, que tratam de forma crítica a concepção de alfabetização ou de ensino da leitura e da escrita assumida na BNCC, por regiões brasileiras, conforme se verifica na tabela 8.

Tabela 8 - Trabalhos que apontam críticas à BNCC distribuídos por regiões brasileiras

Periódicos que apontam críticas à concepção de alfabetização ou de ensino da leitura e da escrita na BNCC	Regiões Brasileiras					TOTAL
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	
Artigos	0	1	2	11	5	19
Dissertações	0	2	2	8	7	19
Teses	0	0	0	2	0	2
Total	0	3	4	21	12	40

Fonte: Elaborada pela própria autora e orientadora

A partir da análise da tabela 8, observa-se que o maior número de trabalhos que apresentam análises críticas sobre a concepção de alfabetização ou de ensino da leitura e da escrita na BNCC, encontrados na revisão sistemática de literatura, concentra-se nas regiões Sudeste e Sul, respectivamente. Já nas regiões Centro-Oeste e Nordeste, o número cai drasticamente, chegando a zero na região Norte do Brasil. Tal fato não pode ser desconsiderado, tampouco analisado de forma isolada, uma vez que se entende que, na sociedade capitalista em que vivemos, há influências políticas que reforçam a manutenção do *status quo* em que se

perpetuam as diferenças sociais, culturais e econômicas entre as regiões do país, pois, nessa sociedade se privilegia determinada classe social em detrimento daqueles que são *treinados*, nas escolas, para o mercado de trabalho.

Neste contexto, ao comparar os resultados de trabalhos que criticam a BNCC (Brasil, 2018) publicados nas diferentes regiões brasileiras com os resultados do PISA (IPM, 2023), descritos na introdução desta dissertação, levanta-se a hipótese de que não é uma coincidência a quantidade irrelevante ou a falta de trabalhos que critiquem a concepção de alfabetização na BNCC (Brasil, 2018) nas mesmas regiões em que há um número maior de analfabetos funcionais.

Em contrapartida, os resultados do PISA (IPM, 2023) apontam também que o desempenho de escolares em processos de alfabetização nas Regiões Sul e Sudeste foi superior quando comparado com as demais regiões do Brasil. Verifica-se, na tabela 8 que é justamente nessas regiões que há, embora não o suficientemente, um número maior de trabalhos que criticam a concepção de alfabetização assumida nessa política pública.

Para a investigação dos 40 trabalhos que compuseram o corpus da pesquisa, definiu-se para a categoria de análise da abordagem curricular na BNCC (Brasil, 2018) os seguintes elementos, conforme sinalizado no capítulo 1: noção de currículo: aberto/ fechado/ conteudista; discute se contempla a diversidade; autonomia/ autoria do professor; critica a ideia de competências e habilidades. Para a realização de tal análise, buscou-se, inicialmente, tais categorias utilizando as palavras currículo e/ ou curricular na pesquisa permitida nos documentos em PDF, dando ênfase as partes em que tais palavras apareciam no momento da leitura de cada um dos trabalhos.

No que se refere à categoria de análise sobre a concepção de alfabetização assumida na BNCC (Brasil, 2018), estabeleceu-se as seguintes unidades de análise: sentidos de alfabetização; conceito de ensino; perspectiva de aprendizagem e conceito de avaliação.

Para compor a amostragem, foi realizado um fichamento de cada trabalho, cujas citações foram escolhidas com base nas categorias de análise referentes às concepções de currículo e de alfabetização descritas acima.

Após realizar todos os fichamentos, utilizou-se uma cor específica para cada categoria de análise, cujas citações selecionadas foram marcadas pela cor correspondente. Assim, buscou-se favorecer a organização da estrutura do texto a ser elaborado. Todavia, embora a divisão em categorias tenha sido feita, sabe-se que uma está interligada à outra, por isso, foram detalhadas em determinado ponto do texto, porém, mencionadas sempre que necessário.

Desse modo, um mesmo trabalho foi utilizado em uma concepção, ou nas duas,

dependendo das categorias abordadas e da construção do texto. As tabelas 9 e 10 registram, respectivamente, o número dos trabalhos que tecem alguma crítica à concepção de currículo e/ou de alfabetização presentes na BNCC, bem como assinalam que categorias de análise os textos abordam.

Tabela 9 - Categorias de análise dos trabalhos que abordam a concepção de currículo na BNCC

Quantidade	Nº do trabalho	Autores	Categorias abordadas na BNCC sobre currículo			
			Noção de currículo: aberto, fechado, conteudista	Discute se contempla a diversidade	Autonomia/ autoria do professor	Crítica a ideia de competências e habilidades
1	04	Bortolanza; Goulart; Cabral, 2018	x		x	x
2	05	Guillen e Miguel, 2020	x		x	
3	22	Lipsuch, 2020		x	x	x
4	25	Lemos, 2023	x	x	x	x
5	26	Lozano, 2020	x	x	x	
6	27	Triches, 2018	x	x		x
7	30	Rocha, 2020	x		x	x
8	39	Lucca, 2024	x			
9	01	Pertuzatti; Dickmann, 2019	x			
10	17	Galvão e Silva, 2021		x		
11	15	Bartho e Benedito, 2022		x	x	x
12	20	Zanolla, 2019		x	x	
13	21	Silva, 2021		x		
14	23	Esposto, 2022		x	x	
15	28	Ferreira, 2021		x	x	
16	32	Silva, 2019	x			
17	37	Ribeiro, 2019		x	x	x
18	06	Lipsuch e Fernandes, 2020			x	
19	34	Moraes, 2022			x	
20	40	Russo, 2021			x	
21	19	Morais, 2022	x			
22	03	Luz; Caxiado; Azevedo, 2021			x	
23	14	Santos e Ribeiro, 2020			x	x
24	29	Moraes, 2021			x	
25	08	Mortatti, 2015	x			
26	02	Gontijo, Costa e Pérovano, 2020				x

Fonte: Elaborada pela própria autora e orientadora

Tabela 10 – Categorias de análise dos trabalhos que abordam a concepção de alfabetização na BNCC

Quantidade	Nº do trabalho	Autores	Categorias abordadas na BNCC sobre alfabetização
------------	----------------	---------	--

			Sentidos de alfabetização	Conceito de ensino	Perspectiva de aprendizagem	Conceito de avaliação
1	04	Bortolanza; Goular; Cabral, 2018	x	x	x	x
2	33	Souza, 2021		x		
3	22	Lipsuch, 2020				x
4	26	Lozano, 2020	x	x		
5	27	Triches, 2018		x		
6	39	Lucca, 2024	x			
7	17	Galvão e Silva, 2021	x		x	
8	15	Bartho e Benedito, 2022	x	x	x	
9	21	Silva, 2021		x		x
10	23	Esposto, 2022	x	x	x	
11	28	Ferreira, 2021	x		x	
12	37	Ribeiro, 2019	x	x		
13	06	Lipsuch e Fernandes, 2020		x		x
14	24	Lima, 2023	x		x	
15	14	Santos e Ribeiro, 2020	x	x		
16	29	Moraes, 2021	x	x		
17	10	Lopes e Costa, 2021	x	x		
18	02	Gontijo, Costa e Pérovano, 2020		x	x	x
19	07	Gontijo, 2015	x			x
20	09	Morais, Silva e Nascimento, 2020	x			
21	12	Gonçalves, Silva e Oliveira, 2022		x		
22	35	Mendes, 2021				x
23	40	Russo, 2021	x	x		
24	31	Jesus, 2021	x			
25	30	Rocha, 2020		x		
26	11	Cabral, 2019	x			
27	13	Bortolanza, Balça e Cunha, 2023,		x		
28	14	Santos e Ribeiro, 2020		x		
29	16	Santos; Oliveira; Almeida e Pereira 2022		x		
30	18	Morais, 2020	x			
31	36	Silva, 2020		x		x
32	38	Amarante, 2021	x			

Fonte: Elaborada pela própria autora e orientadora

Utilizou-se os trabalhos apontados nas tabelas 9 e 10 para compor a discussão que tem por objetivo analisar criticamente a abordagem de alfabetização assumida na BNCC (Brasil, 2018). Para tanto, o texto foi organizado em duas subseções que se seguem: 4.3.1 Concepção curricular e 4.3.2 Concepção de alfabetização.

4.3.2 Concepção curricular

Para que se possa tecer uma discussão sobre a concepção curricular trazida pela BNCC (Brasil, 2018), a partir dos trabalhos selecionados na revisão sistemática de literatura, faz-se necessário, inicialmente, explicitar o que o documento aborda sobre este assunto.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 8).

No entanto, de acordo com Silva (2019, p. 108), “[...] a Base é um currículo imposto, e não um documento norteador para que os sistemas elaborem seus próprios currículos”. Neste sentido, pensa-se que há finalidades a serem alcançadas devido ao recorte mínimo de conteúdos obrigatórios estabelecidos desde a homologação da BNCC (Brasil, 2018), e isso tende a estar relacionado à tentativa de controle do que pode e do que não pode compor a formação dos brasileiros, o que, em última instância, diz respeito à idealização de determinado tipo de sujeito o qual se deseja formar, uma vez que, segundo Bortolanza, Goulart e Cabral (2018):

Além de padronizar uma base curricular mínima para as escolas públicas e privadas, mesmo essas tendo naturezas e estruturas diferentes, podemos pensar que a fixação de uma base nacional comum para todas as escolas do Brasil tem a função de permitir o aumento do controle sobre as redes de ensino naquilo que ensinam e como ensinam. (Bortolanza, Goulart; Cabral, 2018, p. 963 e 964).

Mortatti (2015) denuncia que o documento regulatório foi construído tendo como base “currículos de referência” estrangeiros, como o da Austrália. Isso significa que, ao elaborá-la, não se pensou nos sujeitos escolares brasileiros. Segundo a autora, a BNCC “[...] contempla interesses aos quais seus representantes ‘auto-atribuem’ hegemonia nas disputas de poder, mas que são muito diferentes daqueles relacionados com a desejada melhoria, de fato, da qualidade da educação brasileira pública, universal, laica e gratuita (Mortatti, 2015, p. 202). Moraes (2022) complementa tal análise ao afirmar que:

[...] minhas reflexões vão no sentido de examinar como grupos políticos e empresariais distorceram a proposta de termos uma base curricular nacional comum e instituíram, sem debate, um documento cheio de incoerências e problemas conceituais. Numa trama absolutamente autoritária, a BNCC vem sendo usada como álibi para uma luta canhestra, que visa a fazer com que todas as

redes de ensino – e as formações iniciais e continuadas de todos os professores – se “alinhem” ao que é proposto pela BNCC e pelos produtos que os empresários da educação que a defendem querem implantar como política única (no nosso caso, no campo da alfabetização). (Morais 2022, p. 2).

Então, pelo que define a BNCC (Brasil, 2018), todos devem se alinhar ao que propõe este documento, que determina conteúdos educacionais específicos a serem trabalhados. Essa estratégia remete à ideia de uma noção de currículo conteudista e fechado. Essa perspectiva de definir o que os estudantes devem alcançar em cada ano de escolaridade tem sido um dos assuntos que motivam pesquisadores a tecer críticas à BNCC (Brasil, 2018). Essa forma de política educacional,

[...] acarreta o engessamento do currículo e o distanciamento do direito de professores e alunos vivenciarem processos individuais e coletivos de ensino e de aprendizagem a partir da diversidade dos contextos culturais, sociais e históricos que constituem a realidade brasileira”. (Machado Lopes e Santana, 2022, p. 53 e 54).

Depreende-se que um currículo pronto impede construções que podem surgir a partir das interações entre sujeitos de diferentes culturas. Dessa forma, o mais importante no fazer pedagógico, que é a constituição de sentidos, pelos envolvidos, nos seus diferentes processos de aprendizagem, perde-se. A partir dessa perspectiva, esse documento, segundo Rocha (2020, p. 57), constitui-se como “[...] um ordenador legal para a estruturação de currículos fechados[...]”. O autor alerta que essa forma instituinte da BNCC (Brasil, 2018) impede uma educação baseada nas singularidades e diversidades dos escolares.

Sobre a questão da inviabilização do acolhimento da diversidade dos estudantes, em decorrência do modo como a BNCC (Brasil, 2018) se estrutura, Machado, Lopes e Santana (2022, p. 76) alertam que é uma política pública “[...] pautada em um modelo de sujeito, de aprendizagem e de alfabetização que não contempla a diversidade do alunado brasileiro”.

No campo da alfabetização, Pertuzatti e Dickmann (2019, p. 789) assinalam que a BNCC (Brasil, 2018) estabelece conteúdos que se concentram “[...] no aprendizado da leitura e escrita da palavra como elemento constitutivo da escolarização, independentemente de sua conexão com o contexto, muito menos com a intencionalidade de transformar o mundo de vivência dos alfabetizandos[...]”. Triches (2018, p. 54 -55), explica que isso se justifica pelo fato de que o contexto histórico político e educacional “[...] têm direcionado para a homogeneização das políticas curriculares educacionais, especialmente dos países latinos, distanciando-se cada vez mais da diversidade que se apresenta nas escolas

Tal fato denuncia uma incoerência apresentada pela BNCC (Brasil, 2018) em relação à

ao acolhimento da diversidade tão enaltecida por ela, porém não favorecido, em virtude do tipo de estrutura curricular imposta. Depreende-se, a partir de Triches (2018) e Lucca (2024), que essa concepção de currículo, a qual impõe um conjunto de conteúdos, tem a finalidade de possibilitar aos sujeitos o acesso a conhecimentos sistematizados necessários para atender a um modelo de sociedade capitalista, que precisa de mão de obra de sujeitos que não criticam o sistema e a ordem social vigente e atendem à demanda do mercado de trabalho. Distancia-se, assim, o indivíduo do mais importante, que é construir conhecimentos necessários para a inserção nas diferentes práticas socioculturais que demandam o uso da linguagem.

O governo federal, a partir da BNCC, uniformiza a Educação Nacional, mediante um currículo mínimo a ser seguido por todos. O documento afirma que “[...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental[...]” (Brasil, 2018, p. 8). No entanto, Lozano (2020) alerta que:

Por ser responsabilizada pela formação de cidadãos trabalhadores, a BNCC acaba por trazer conteúdos não emancipadores, tais quais abordados em Saviani, mas conteúdos que entregam o que a classe burguesa espera: um cidadão trabalhador passivo e pacífico frente às desigualdades sociais que o próprio sistema capitalista neoliberal global cria. Este fato pôde ser melhor observado na etapa da alfabetização, que não possibilita ao aluno, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, exercer atividades que estimulem sua criticidade, sua capacidade de análise e síntese, e que entenda a linguagem, desde o início, com a mesma complexidade apresentada no decorrer do Componente de Língua Portuguesa. (Lozano, 2020, p.124).

A BNCC (Brasil, 2018) afirma a sua influência na construção dos currículos das diferentes escolas, de todas as regiões do Brasil, e justifica que é uma forma de iniciar mudanças no contexto de desigualdades na Educação Básica brasileira.

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (Brasil, 2018, p. 5).

Assim, havia a expectativa de que tal mudança ocorresse a partir da implementação desse documento, que veio para influenciar, também, a formação dos professores e a elaboração de livros didáticos para, ao final, o governo avaliar se os estudantes alcançaram os conteúdos propostos na BNCC, por meio das avaliações de larga escala.

Conforme Bortolanza, Goulart e Cabral (2018, p. 962), “[...] nesse cenário neoliberal, em que tudo se transforma em lucro e mercadoria, a concepção de currículo na BNCC apresenta uma visão estreita e tecnicista trazendo os conhecimentos fragmentados sob a aparência de uma

suposta neutralidade”. Lopes e Costa (2021) destacam, por exemplo, que ao ter o foco em competências e habilidades do estudante, é possível, dentro de uma leitura equivocada, oferecer uma educação prática e tecnicista. Para Geraldi, 2013, p. 51, “[...] nascemos num mundo de discursos pré-existent”, mas a BNCC desconsidera que os gêneros discursivos se constituem nas diferentes práticas de linguagem ao propor que os mesmos sejam trabalhados de forma descontextualizada.

É necessário destacar também que, embora a BNCC (2018) faça referência ao Artigo 26 da LDB (Brasil, 1996), o qual determina que os currículos das diferentes etapas da Educação Básica devem ter uma base nacional comum e outra diversificada, ligada aos contextos reais dos estudantes, Lemos (2023) destaca que os conteúdos que contribuem para a construção da identidade, de posturas éticas, da constituição como seres humanos, cidadãos conscientes de seus direitos, acabam sendo invalidados, pois a autora acredita que as escolas darão prioridade a lista extensa estabelecida pela BNCC, prejudicando os estudantes provenientes de classes sociais menos favorecidas.

Segundo Lemos (2023, p. 153), “[...] tal perspectiva aumenta as desigualdades”. Para ele, as definições de currículo em que se fundamenta a BNCC (Brasil, 2018) não asseguram a valorização e o direito à diversidade. Triches (2018, p.54) concorda com o autor ao escrever que a BNCC (Brasil, 2018) “[...] não é um currículo que esteja a serviço das classes menos favorecidas, tendo em vista que o privado tem direcionado o processo de formulação do documento”.

Desconsidera-se, assim, as individualidades dos sujeitos, pois, sabe-se que poucas são as escolas, de tempo integral, que poderiam dar conta da BNCC e das reais necessidades que emanam do cotidiano. Neste sentido, a prioridade será o que a Base propõe, uma vez que é preciso *preparar* os estudantes para o desenvolvimento de competências cobradas nas avaliações. Por isso, Rocha (2020, p. 58) avalia que “[...] a BNCC já prevê, a partir das prerrogativas legais, o conjunto das ‘aprendizagens essenciais’ e das habilidades a serem adquiridas pelos estudantes brasileiros”. Dessa forma, para a autora, ao estruturar ou reestruturar os currículos, em termos de conteúdos e de habilidades, as escolas ou redes de ensino só terão autonomia após estabelecer o mínimo definido na Base.

A BNCC (Brasil, 2018) institui competências gerais para a Educação Básica, bem como para cada etapa que a compõe e define-as como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Machado, Lopes e Santana (2022, p. 53), alertam que “[...] o que se observa são habilidades que tendem a desenvolver a passividade, a conformação e a obediência diante de conteúdos, ao invés da curiosidade, da criatividade e da criticidade tão necessárias para a constituição de uma sociedade democrática e igualitária”.

Segundo Santos e Ribeiro (2020), a Pedagogia das Competências demonstra a compreensão de que o homem precisa adequar-se às inovações do mundo que o rodeia, tanto no que diz respeito às questões tecnológicas, como em relação às questões dos hábitos. Assim, de acordo com os autores, a BNCC (Brasil, 2018) encontra respaldo no lema tecnicista do “saber fazer” com o fim de “[...] satisfazer a lógica adaptativa, posto que as demandas exigidas pelo meio devem ser atendidas pelos sujeitos sob pena de ficarem à margem do mundo do trabalho e da própria sociedade” (Santos e Ribeiro, 2020, p. 66).

Amparado pelos artigos 32 e 35 da LDB 94, o texto da BNCC salienta que é por meio da educação formal que os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de uso do conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões oportunas. “A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência” (BRASIL, 2017, p. 15). Nesse sentido, conforme dispõe o Documento, as competências podem ser compreendidas como os resultados esperados da aprendizagem. Assim, cada conteúdo curricular está a serviço do desenvolvimento de determinada competência. (Triches, 2018, p.127 e 128).

De acordo com a BNCC, é a partir dos conteúdos curriculares, os quais se estruturam em unidades temáticas, que os estudantes desenvolvem competências, preparando-os, conforme apontam Bartho e Benedito, 2022, p. 100 “[...] para as novas exigências da vida (de uma sociedade capitalista, salientamos), em consonância com as complexidades que envolvem o atual mercado de trabalho, adaptando o indivíduo aos interesses do capital”. Nesse mesmo entendimento, Lemos (2023, p.133), escreve que “[...] a organização da BNCC, centrada em competências a serem desenvolvidas, parece visar à formação de sujeitos competentes para atender às demandas mercadológicas. Triches (2018, p. 134) complementa que:

[...] organizar o currículo por competências está fortemente associado à ideia de formação instrumental, à uma formação limitada de um trabalhador competente e adaptado, e não à preparação das novas gerações para o exercício da cidadania, particularmente, num país como o Brasil, marcadamente injusto e desigual. (Triches, 2018, p.134).

Assim, embora o governo apresente no texto da BNCC (Brasil, 2018) a afirmação de que tal proposta curricular visa contribuir para uma sociedade mais justa e para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos cidadãos, há uma contradição ao elencar

competências, habilidades e conteúdos que geram um currículo tecnicista e conteudista, como se mostra a seguir:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2018, p. 8).

No entanto, embora demonstre reconhecer a importância da construção de valores, na verdade, Santos e Ribeiro (2020) assinalam que há uma perspectiva do governo cumprir metas com o objetivo de diminuir os índices de analfabetismo. Outra possibilidade, de acordo com Santos e Ribeiro (2020) e Lipsuch (2020), é a formação dos estudantes para o mercado de trabalho, como já apontado. Gontijo, Costa e Pérovano (2020), neste mesmo raciocínio, assinalam que

Essa definição remete, então, à ideia de que a escola básica deve tornar os indivíduos capazes de utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na solução de demandas da vida cotidiana, promover o exercício da cidadania e o ingresso no mundo do trabalho. Dessa forma, o aprendizado na escola precisa ter uma aplicabilidade ou utilidade prática e, portanto, a escola deverá estar a serviço da sociedade, respondendo às suas demandas, sem questioná-las, passando a ideia de que é justa, igualitária e fundada na valorização de todos os seres humanos. (Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 3).

As autoras evidenciam que o estabelecimento da noção de competência, que reduz o conhecimento a uma técnica para aplicação, principalmente, no âmbito profissional, e a forma como é articulado os componentes de língua portuguesa na alfabetização, que estipula o tempo para o seu desenvolvimento, são expectativas da Organização das Nações Unidas (UNESCO), cujo principal objetivo é reduzir o analfabetismo no mundo.

Pode-se inferir, dessa forma, que houve influências internacionais na construção dessa política pública que, segundo Lemos (2023, p. 149), “[...] não reconhece as infâncias, as diversidades, não visa uma educação integral para a formação de sujeitos conscientes do seu papel na sociedade e no seu poder de transformá-la”.

Segundo Rocha (2020), em um currículo fechado e padronizado não é difícil de acompanhar e de exigir resultados da ação docente nas escolas, principalmente a partir das avaliações em larga escala. Sendo assim, fica mais fácil controlar se as escolas, de fato, estão seguindo as recomendações da BNCC (Brasil, 2018). Lipsuch (2020) avalia que a BNCC (Brasil, 2018) pode ser considerada como política pública de controle de conteúdos e de práticas pedagógicas. Lemos (2023), analisa que há na BNCC um projeto sintonizado com as tendências

internacionais de uniformização/centralização curricular, o qual mensura as aprendizagens em larga escala e responsabiliza professores e gestores escolares pelos baixos rendimentos.

Outro aspecto de análise em relação a concepção curricular apresentada na BNCC (Brasil, 2018) diz respeito à participação do professor em sua elaboração, bem como a garantia da autonomia e autoria docente, em relação às suas escolhas didático-pedagógicas. Sobre essa questão, Lemos (2023, p.132, p.132), assinala que “[...] é de fundamental importância a participação dos professores na construção de políticas educacionais, principalmente no que se refere ao currículo escolar, pois é na prática desses profissionais em sala de aula que o currículo se materializa”. O autor critica que não foi isso que aconteceu na elaboração da BNCC (Brasil, 2018), pois a participação desse profissional foi reduzida. Ferreira (2021) também denuncia essa problemática ao afirmar que:

A construção da BNCC não promoveu a gestão democrática, uma vez que reduziu a participação dos professores e da comunidade escolar a simples leitura e propostas de alteração em um texto já pronto, sendo os professores, portanto, executores dos seus objetivos. Desta forma, o texto da BNCC não contempla as especificidades regionais (Ferreira, 2021, p.87).

Assim, evidencia-se que a BNCC (Brasil, 2018) distancia a proposta curricular daqueles que estão junto aos estudantes, conhecedores dos diferentes processos pelos quais os escolares passam em seus percursos de construção da leitura e da escrita.

Tal fato não pode ser justificado fora de um contexto político em que há intenções que visam favorecer o sistema capitalista. Na verdade, a proposta curricular na BNCC, de acordo com Santos e Ribeiro (2020), alinha-se aos pressupostos construtivistas, secundarizando o papel do docente, visto apenas como facilitador do processo de ensino e de aprendizagem. Tal entendimento desconsidera que nos processos enunciativos, a partir das negociações de sentidos, tanto o professor quanto os estudantes aprendem uns com os outros.

A proposta da BNCC (Brasil, 2018) também distancia os professores de uma postura de autonomia pedagógica frente às diferentes realidades e demandas individuais dos estudantes que compõem a sala de aula. Bortolanza; Goular; Cabral (2018) já alertavam sobre essa problemática ao escreverem que:

[...] a partir da implantação da Base haverá a profusão da oferta de materiais instrucionais que os sistemas de ensino serão obrigados a adotar (para elevarem os índices nas avaliações externas), padronizando ainda mais o trabalho do professor em sala de aula e eliminando o que resta da autonomia dos profissionais da educação. Acredita-se que, a partir disso, a Base também norteará a formação inicial e continuada dos professores, como já se percebe com as orientações do programa de Residência Pedagógica, instituído pelo MEC para a formação de professores nas

licenciaturas. (Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 965).]

Neste sentido, a partir de Bartho e Benedito (2022), depreende-se que a BNCC (Brasil, 2018) opera como integrante da maquinaria discursiva neoliberal, controlando as práticas pedagógicas, bem como a formação dos professores, buscando limitar suas ações, já que são eles que estão mais próximos dos escolares, atuando, portanto, “[...] em processos de subjetivação e no engendramento de novas subjetividades” (Bartho e Benedito, 2022, p. 99).

Não obstante, Lipsuch (2020) e Lipsuch e Fernandes (2020) alertam que a avaliação em larga escala é um mecanismo de controle e de responsabilização que incide sobre a escola e os professores, caso os educandos tenham um mau desempenho. Tal fato atrapalha o trabalho do professor, “[...] que passa a ser muito mais controlado para o alcance de bons resultados, em detrimento de uma educação de qualidade” (Lipsuch e Fernandes, 2020, p. 3). E, assim, Zanolla (2019, p. 127) salienta que “[...] a tarefa de adequar objetivos e habilidades segue sendo do professor”.

Desse modo, dificilmente o professor, ao implementar essa política pública, terá tempo para atender às especificidades de cada um dos escolares que necessitam de práticas didáticas autorais e diversificadas.

Sobre essa carga referente ao cumprimento do desenvolvimento de competências e habilidades elencadas na BNCC (Brasil, 2018), destinada ao professor, Luz, Caxiado e Azevedo (2021, p. 144) criticam ao escreverem que “[...] o sistema educacional não se resume apenas à figura docente”. Neste sentido, para os autores, a melhoria da qualidade depende de ações mais concretas relacionadas à Educação Pública.

Associada à questão da autonomia docente, Zanolla (2019) destaca que falta na versão homologada da BNCC (Brasil, 2018) o referencial teórico utilizado, para que o professor possa, ele próprio, aprofundar a leitura sobre as concepções teóricas assumidas, bem como ter elementos para analisar a coerência na elaboração desse documento. Segundo Lozano (2020),

Como se espera que o professor de Língua Portuguesa possa transpor didaticamente o que se pede no próprio documento da BNCC, refletir sobre os caminhos a serem percorridos, questioná-los, motivar os alunos e os outros professores a fazer o que está prescrito, visto que as vertentes teóricas que estão no documento oficial e que guiarão a prática docente não estão tão claras? (Lozano, 2020, p.13).

Na verdade, segundo Esposto (2022, p. 109), o intuito é privilegiar “[...] ações que visam controlar a prática pedagógica dos professores, deixando de lado ações efetivas que viabilizem a equidade entre os estudantes”. Dessa forma, na BNCC, o professor é apenas um implementador dessa política pública. Russo (2021, p. 318) destaca que a BNCC (Brasil, 2018),

sendo um documento que orienta a Educação Brasileira, “[...] exerce grande influência no trabalho a ser desenvolvido nas escolas, fato revelado na própria organização do PPP”, Machado, Lopes e Santana (2022) também alertam que,

Ainda que o documento se apresente como uma base à elaboração de currículos e propostas pedagógicas que considerem as “necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, assim como identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018, p. 15) e sinalize que tal elaboração poderá ser construída pelos sistemas e redes de ensino (construção de currículos) e pelas escolas (propostas pedagógicas), essas últimas, quer sejam das redes públicas ou privadas, têm, gradativamente, incorporado os princípios da Base em substituição aos seus projetos políticos pedagógicos. (Machado, Lopes e Santana, 2022, p. 52).

Tal influência também se dá, segundo Russo (2021) e Moraes (2022), no planejamento dos docentes, engessando-o, uma vez que, segundo Ribeiro (2019), a BNCC (Brasil, 2018) retira deles a autonomia. Isso significa que a autonomia e autoria do professor se apaga frente a necessidade de cumprir as exigências de uma política que irá avaliar o seu desempenho e dos estudantes. Dessa forma, Ribeiro (2019, p. 116) complementa que tal fato silencia, intencionalmente, “[...]muitos dos conhecimentos que são necessários à constituição de sujeitos em sua formação omnilateral”. Além disso, entende-se que a quantidade de conteúdos propostos pela BNCC é tão extensa que, para ser cumprida, extrapolaria o tempo que o professor tem com os estudantes.

Moraes (2021, p. 112) avalia que “[...] a lógica bancária se enquadra em um trabalho com a BNCC, onde o/a professor/a deve conhecer e ensinar os/as alunos/as em uma relação em que o conhecimento é do/a professor/a e é a partir do/a professor/a que o/a aluno/a conhecerá o mundo” (Moraes, 2021, p. 112).

Neste sentido, Ferreira (2021, p. 89) assinala que, “[...] não há possibilidade de criação ou organização por parte do professor, para a realidade de sua turma”. Para a autora, “[...] o currículo induz a uma produção técnica, desvinculada dos usos sociais da linguagem” (Ferreira, 2021, p.55).

Contudo, se o professor tem consciência “[...] do contexto deste documento, em que momento foi construído, por quem e com qual objetivo, busca uma saída alternativa para que os alunos tenham um ensino de qualidade” (Ferreira, 2021, p. 89). Assim, Ferreira (2021) acredita que somente a partir de uma leitura crítica da BNCC (Brasil, 2018) o docente, ao implementar os conteúdos mínimos estabelecidos pelo documento, buscará utilizar recursos pedagógicos que envolvam as diferentes vivências dos estudantes. Rocha (2020) complementa que cabe ao docente traduzir as proposições curriculares criticamente, dando um novo sentido

às propostas desse documento, pois “[...] a Base, como “ferramenta” pedagógica, torna imprescindível um sujeito que saiba manejá-la adequadamente, com criticidade, competência, técnica e política” (Rocha, 2020, p. 72- 73), com o objetivo de atender, mesmo com a implantação dessa política pública, a diversidade, que é a essencialidade brasileira.

A própria BNCC (Brasil, 2018) salienta a necessidade de o currículo atender a diversidade que constitui os sujeitos e as realidades educacionais brasileiras.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (Brasil, 2018, p. 15).

No entanto, apesar de a BNCC apontar que foi construída para atender à diversidade brasileira, que se configura de múltiplas formas, nas diferentes regiões do país aos contextos individuais de cada sujeito, Triches (2018, p.144) adverte que a proposta curricular apresentada não favorece a valorização e o respeito às diferenças de cada comunidade, escola e estudante.

Como pode um documento atender as singularidades tendo por finalidade promover a igualdade? Embora o documento tente explicar tal paradoxo, o que se nota é uma incoerência em sua proposta. De acordo com o princípio da isonomia, o qual se encontra no artigo 5º da Constituição Federal, deve-se tratar os diferentes na medida das suas desigualdades e não o contrário. No entanto, tal currículo enumera conteúdos comuns a todos.

Segundo Ferreira (2021, p. 90), “[...] a formulação de um único currículo nacional não abrange a diversidade presente dentro das escolas, limitando a aprendizagem a conhecimentos mínimos estabelecidos”. A política curricular deveria propor relações entre os sujeitos e suas culturas, pois é a partir da diversidade que os conhecimentos se ampliam e todos são incluídos nos processos de construção de conhecimentos.

Ferreira (2021, p. 80) defende que:

O desfecho da construção da BNCC é prejudicial ao currículo, que deveria ser produzido a partir dos diferentes contextos encontrados por todo o país, pois, mesmo alguns conhecimentos que parecem universais, como ler e contar, têm suas especificidades contextuais e são ensinadas e aprendidas a partir de realidades distintas. (Ferreira, 2021, p. 80).

Assim conclui-se que a proposta da BNCC (Brasil, 2018) mostra uma forma equivocada

de tratar do princípio da isonomia. Lozano (2020, p.38) avalia como “[...] uma confusão de terminologia, pois atender às singularidades não equivale a falar de igualdade, mas de equidade. Igualdade é quando, correspondendo à sua origem do latim *aequalitas*, nos referimos à condição de coisas iguais, idênticas, uniformes e homogêneas”. Mas, sabe-se que os sujeitos são diferentes. Dessa forma,

[...] a solução para essa questão não é a homogeneização curricular, não é o desenvolvimento de competências voltadas à formação de trabalhadores alienados, que, mesmo que tenhamos os mesmos conteúdos e competências sendo desenvolvidas em todas as escolas, ainda temos uma diferença enorme na qualidade da educação oferecida nessas escolas, diferenças na equipe docente e sua formação, diferenças no acesso e na permanência em escolas de periferia e nas escolas da elite, diferenças culturais, sociais, de distribuição de renda e de dificuldades e escassez de oportunidades de emprego que nem a ilusória meritocracia pode resolver. (Lozano, 2020, p. 48 e 49).

Do mesmo modo, Galvão e Silva (2021) percebem uma lógica mercantilizada pela forma como os conteúdos foram selecionados na BNCC (Brasil, 2018) e consideram que tal política curricular constitui um retrocesso que precisa ser resistido, buscando valorizar as vivências que compõem a prática curricular.

Acreditamos no currículo que vai além do que é prescrito. Defendemos o currículo vivido no interior das salas de aulas; imbricados de saberes, cultura, vivências e que potencializam os educandos para serem sujeitos transformadores de suas vidas e da sociedade em que atuam. Nessa perspectiva, será preciso resistir aos retrocessos representados pela BNCC. Essa resistência será possível por meio da valorização das práticas curriculares vivenciadas nas escolas de todo o Brasil (Galvão e Silva, 2021, p. 12).

No entanto, Zanolla (2019, p. 127) destaca que “[...] é necessário lembrar que, normalmente, as atividades propostas de coleções didáticas desconsideram a heterogeneidade dos grupos, tanto em termos de aprendizagem quanto de vivências e interesses, induzindo um ensino padronizado”. Além disso, Silva (2021), analisa que,

[...] nessa concepção do documento, não está presente a discussão sobre as desigualdades estruturais da sociedade sob as quais se assentam aquelas vinculadas ao contexto educacional, o que demonstra uma visão de escolarização que pressupõe que a garantia de qualidade se dará com a definição de conteúdos idênticos para as escolas, o que possibilitaria, por si só, a igualdade de oportunidade entre os educandos (Silva, 2021, p. 64).

Mas, sabe-se que, a igualdade de conteúdos trabalhados não atende às especificidades dos estudantes em seus diferentes modos de constituir sentidos e de aprender, e muito menos garante uma igualdade de oportunidades. Dessa forma, “[...] fica

evidente como a BNCC (Brasil, 2018) está a serviço de uma proposta de educação excludente, na qual alguns terão acesso a uma educação ampla, de qualidade, e outros ficarão com suas aprendizagens restritas” (Galvão e Silva, 2021, p. 12). Para Silva (2021),

As críticas feitas à BNCC também se referem às concepções e bases teóricas em que ela se ancora ou conceitos que foram retirados, especialmente os que se referem aos conteúdos sociais, mostrando que as opções feitas não são neutras e representam um modelo de sociedade, de homem, de educação e de alfabetização que se quer ser instituir nesse currículo. (Silva, 2021, p. 63)

Assim, depreende-se que não houve neutralidade nas escolhas dos conteúdos elencados, do tipo de sujeito que espera contemplar e daquele que deseja alienar e excluir, bem como da concepção de alfabetização assumida, cujos sentidos têm como finalidade segregar, sustentando as desigualdades sociais, em favor da manutenção da sociedade capitalista.

Para Silva (2021, p. 65), embora considere importante aprender os conteúdos escolares, a BNCC conduz o processo abrindo caminho para um sistema educacional estruturado e coercitivo, de modo que “[...] engessa o currículo, com fins a padronizar a prática didático-pedagógica”.

Lipsuch (2020) complementa que a BNCC (Brasil, 2018), ao se apresentar como uma solução para as desigualdades educacionais, por estabelecer uma proposta curricular nacional, acaba mascarando um contexto social, econômico e histórico marcado pela desigualdade. Na verdade, o autor assinala que tal política busca ocultar o problema da desigualdade social que existe fora da escola. Lemos (2023, p. 102) destaca que “[...] oferecer as mesmas oportunidades para estudantes de classes sociais menos favorecidas não promoverá a equidade. Ao contrário, há grande possibilidade de acentuar as desigualdades”. Desse modo, a autora sinaliza a urgência de assegurar o direito à alfabetização, que é negado, principalmente, às crianças pertencentes às classes sociais menos favorecidas.

Lipsuch (2020, p. 53) adverte que a BNCC foi formulada “[...] por diferentes forças sociais, que buscavam representar seus interesses. Destarte, por mais que seja uma política do Estado, a BNCC contou com o financiamento de agentes privados, que se acharam no direito de contribuir para a formulação da BNCC (Brasil, 2018), e seus interesses acabaram prevalecendo. Desse modo, decidiu-se, por meio de um discurso universalista, forjar uma prática escolar, a partir de um ensino cujos conhecimentos são comuns a todos, como se todas as escolas fossem iguais.

Contudo, Lipsuch (2020) entende que a padronização não atende à diversidade, pelo contrário, desconsidera-se toda a realidade e cria um cenário competitivo e meritocrático.

Segundo Esposto (2022),

A BNCC traz um apanhado de competências, habilidades e conteúdos que não são questionados e debatidos em torno da realidade atual das escolas brasileiras. Assim, vemos um distanciamento sócio-histórico-cultural da Base com o “chão da escola”. Por meio desse distanciamento percebemos que se torna ainda mais difícil a criação de uma base que consiga incluir em seu corpo as diversidades regionais existentes em nosso país. (Esposto, 2022, p. 32).

A autora nota que o documento não favorece formas autorais de lidar com a grande diversidade regional do Brasil. Nesse sentido, acredita que concepções ideológicas fundamentadas no neoliberalismo sustentaram a construção da BNCC (Brasil, 2018), cujo currículo afasta-se das diferentes realidades que compõem a sala de aula.

De igual modo, Ribeiro (2019, p. 123) acredita que a BNCC (Brasil, 2018) “[...] se aproxima das expectativas da lógica capitalista, distanciando-se das possibilidades de que a educação esteja entrelaçada à necessidade de superação de um sistema que se propõe à manutenção da hegemonia da classe dominante[...]”. A autora conclui que, dessa forma, afasta as classes menos favorecidas da sociedade ao direito de acesso a conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Ribeiro acrescenta que “[...] o que foi denominado de renovação no contexto da implementação da BNCC não se caracteriza em uma mudança efetiva na direção de uma educação que atenda às classes desfavorecidas”. (Ribeiro, 2019, p.66).

Nesta perspectiva, a BNCC (Brasil, 2028) fere os princípios originais que, teoricamente, regem a própria proposta, no que tange ao oferecimento de uma educação que visa a inclusão dos sujeitos desfavorecidos, pois propõe um modelo de alfabetização baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, que atendem à lógica do mercado de trabalho. Dessa forma, nos leva a crer que tal política não tem por objetivo formar cidadãos críticos que se distanciam das alienações do sistema capitalista, capazes de transformar a sociedade. Inversamente, pode conduzir a uma formação que leve aos sujeitos a cumprirem demandas sociais que favoreçam a classe dominante.

[...] um currículo nacional, que visa as avaliações em larga escala, desconsidera os diferentes contextos e culturas existentes em cada meio. Um currículo organizado por competências e habilidades limita a aprendizagem e não abre espaço para a reflexão e para o pensamento crítico desenvolvidos por meio do debate entre os diferentes. (Ferreira, 2021, p. 83).

Portanto, buscou-se defender nesta seção que a concepção de currículo apresentada na BNCC (Brasil, 2018) desconsidera as singularidades dos sujeitos ao propor conteúdos comuns a todos os brasileiros. Não obstante, mensura as aprendizagens dos estudantes por meio das

avaliações nacionais. Assim, busca-se a qualidade da Educação Básica baseada no domínio de competências esperadas pelo mercado de trabalho.

Embora o documento argumente que a base curricular pode ser complementada a partir das realidades, isso se torna difícil, pois o oferecimento do ensino integral ainda não está disponível para todos.

Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta a concepção de um currículo fechado e conteudista, pensado para o desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho. Este tipo de currículo se distancia das realidades socioculturais dos estudantes, consequentemente, não abarca suas diversidades. Do contrário, engessa o potencial criador tanto dos docentes como dos discentes, os quais se submetem ao que é prescrito no documento, impedindo que elaborarem conhecimentos, além dos mínimos estabelecidos, nos processos discursivos.

Essa política pública reforça as desigualdades no país, pois impede a produção de um currículo próprio, que atenda aos interesses e às necessidades de cada um nos processos. Considera uma única forma de oferecer uma educação de qualidade, por conseguinte, exclui os que não correspondem a ela, contribuindo, assim, para a manutenção do fracasso escolar.

Tal situação é observada nas escolas, e há quem acredite que, os estudantes, que não consolidaram os processos de leitura e de escrita, estão na situação de insucesso escolar. No entanto, precisa-se pensar quais foram os motivos que levaram esses escolares a não terem garantido o direito de elaborarem a leitura e a escritura. Assim, a próxima seção busca responder quais sentidos a BNCC atribui à alfabetização.

4.3.3 Concepção de alfabetização

Sabe-se que todo cidadão tem direito à leitura e à escrita para inserir-se nas diferentes práticas sociais. Todavia, para que isso, de fato, seja conquistado, as práticas de ensino precisam estar relacionadas às necessidades individuais de cada estudante, assegurando-lhe, concomitantemente, o direito à subjetivação. Neste sentido, são direitos indissociáveis quando se pensa em uma concepção de alfabetização, cujos princípios favoreçam a inclusão social.

Diante disso, discute-se, a partir da revisão sistemática de literatura, o que os autores criticam sobre a perspectiva de alfabetização assumida na BNCC (Brasil, 2018). Como explicitado na metodologia, aplicar-se-á sobre tal categoria de análise, as seguintes unidades temáticas: sentidos de alfabetização; conceito de ensino; perspectiva de aprendizagem e

conceito de avaliação.

No que se refere aos sentidos de alfabetização trazidos no documento, Cabral (2019) assinala que na seção ‘o processo de alfabetização’, da versão final do documento, observam-se “[...] falhas essenciais que comprometem a definição dessa aprendizagem da qual dependem as demais”. A BNCC (Brasil, 2018) define que alfabetizar:

[...] é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons (Brasil, 2018, p. 90).

Cabral (2019) destaca que o texto parece ter sido escrito por quem não conhece os princípios dos sistemas alfabéticos, pois confunde-se som com fonema e letra com grafema, equalizando essas unidades e suas relações, no entanto, há diferenças.

Depreende-se que a autora se refere ao fato da BNCC (Brasil, 2018) gerar uma ideia equivocada de que os sons da fala são fonemas e que as letras são grafemas. No entanto, essas unidades tem naturezas distintas, como explica Machado (2013), para emitir os sons da fala (ou fones), a priori, aciona-se suas representações mentais, que são os fonemas. Do mesmo modo, ao escrever, utilizam-se letras para compor as palavras que serão utilizadas no enunciado, sendo necessário fazer escolhas entre todas as nossas representações mentais das letras existentes naquela língua. As unidades mentais que representam cada letra são os grafemas (Machado, 2013).

Segundo Machado (2013), toda letra apresenta uma relação específica e complexa com um ou mais dos sons da fala, que as diferencia das demais. Além disso, apresentam características gráficas distintas, com muitas formas de grafia, maiúscula, minúscula, cursiva, imprensa, bem como letras escritas de maneira individual e fontes distintas no formato digital. A autora explica que os sujeitos precisam representar mentalmente cada uma das letras, com suas características e elementos distintivos, de modo que possam ser acionadas no momento da escrita. Assim, o grafema não é letra, pois esta tem materialidade física e aquele é o conceito mental desta.

O fonema, ou seja, o conceito do som, nem sempre será representado na mente na forma convencional, do modo como é descrito pela linguística tradicional. Machado (2013) apresenta o conceito de macronofonema:

[...] uma entidade mental que transborda a noção clássica de unidade distintiva, já que sua concepção pressupõe zonas de aproximação com diversas outras entidades com as quais compartilha parte de suas propriedades distintivas. É como, por exemplo, se a essência de um fonema como /s/ se confundisse em parte com a essência do fonema /t/ e em parte com a do fonema /ʃ/, pois que, de fato, existe um contínuo enunciatório que nos permite produzir um som que se inicia em /t/, passa por /s/ e vai até o fundo da boca para produzir /ʃ/. (Machado, 2013, p. 90)

Machado (2013) esclarece que se trata de uma representação fonêmica que se dá em forma de um contínuo, no qual um conceito fonêmico pode flutuar e se aproximar de vários elementos que fazem fronteira com ele. A autora explica que:

[...] o tipo de experiência cultural vivenciada durante o processo de desenvolvimento da fala interfere de forma substantiva nos conceitos fonêmicos que cada um representa, embora isso não seja necessariamente percebido pelos membros de uma mesma comunidade de fala, porque a mente humana é intuitivamente programada para operar um fonema estável capaz de representar as mais variadas possibilidades de sons análogos. Se a experiência cultural levar o sujeito a privilegiar a identificação de unidades dentro de um todo, escrutinando as partes do todo e discriminando as fronteiras de cada elemento percebido, então, essa experiência cultural gerará falantes cujos conceitos fonêmicos guardam grande distintividade entre si. Se, por outro lado, a experiência cultural levar o sujeito a privilegiar a velocidade no processo de percepção, visando ampliar o número de experiências de mundo vividas simultaneamente, esse sujeito tenderá a perceber os objetos como um todo, em detrimento dos detalhes daquilo de que são compostos. Esses sujeitos representarão os fonemas, com baixo nível de discriminação e sempre em relação a outros fonemas com os quais ocorrem na cadeia fonética (Machado, 2013, p. 89).

Portanto, a representação de um fonema é marcadamente associada a certo modelo cultural e isso precisa ser considerado nas políticas públicas de alfabetização. Contudo, isso não aparece na BNCC (Brasil, 2018).

Não obstante, a BNCC compreende a alfabetização deslocada das práticas sociais, visto que prioriza os aspectos estruturais da língua. Entende-a como um “[...] processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização[...].” (Brasil, 2018, p. 91).

Moraia, Silva e Nascimento (2020) discutem que a BNCC (Brasil, 2018) separa a associação entre fonemas e grafemas da ortografização, como se nos dois primeiros anos as

crianças não estivessem também construindo hipóteses sobre as normas ortográficas. Dessa maneira, fica para o terceiro ano, o conhecimento da ortografia da língua portuguesa escrita.

A proposta de dois anos é, justamente, por se vincular a uma compreensão equivocada de alfabetização, que prioriza nestes anos iniciais os processos de codificação e decodificação da língua, ainda vista, como código e não enquanto sistema linguístico complexo, como explicado por Machado, Lopes e Santana (2022). Priorizar como finalidade da alfabetização que os escolares compreendam, tão somente, os princípios de codificação e decodificação da escrita reduz, equivocadamente, a língua a mero código escrito.

Santos e Ribeiro, 2020, p. 64, percebem que a concepção de alfabetização no documento [...] não a compreende como instrumento de emancipação social, política, histórica e cultural, haja vista que seu conceito foi reduzido à mera codificação e decodificação em uma etapa ou fase específica, distanciando-se da ideia de processo contínuo de desenvolvimento.

Santos e Ribeiro (2020, p. 68 e 69) percebem “[...] uma visão reducionista da concepção do que seja alfabetização, uma vez que a relaciona/considera como reles competência de decodificação de letras e de palavras” Ou seja, “[...] mantêm o foco nas unidades menores da língua”. (Ribeiro, 2019, p. 110).

Neste sentido, “[...] a alfabetização deixa de ser vista como um processo, conforme demonstrado e orientado nas propostas das DCNs (BRASIL, 2013) e passa a ser focalizada como competência e habilidade [...]” (Santos e Ribeiro, 2020, p. 70).

A partir disso, a alfabetização na BNCC apresenta-se com duas funções: “[...] empregabilidade e formação de competências e habilidades para atender às demandas do capitalismo; consequentemente, são essas demandas que ditam o conhecimento que se ensina na escola e que será medido por avaliações externas”. (Amarante, 2021, p.144). Dessa maneira, controlando, principalmente, o trabalho do professor.

Esposto (2022, p. 108) complementa que tal processo não se dá de forma igual para todos, dessa maneira, “[...] a BNCC não é um documento que proporcionou avanços para as práticas pedagógicas com alfabetização”.

Smolka (2012) defende que a alfabetização é um processo no qual,

[...] a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (Smolka, 2012, p. 60).

Assim, a autora favorece a compreensão da alfabetização como processos individuais de produção de linguagem e de sentidos. Galvão e Silva (2021) entendem que “[...] seria melhor se o ciclo de alfabetização continuasse durando três anos, tendo por base uma concepção de alfabetização que ultrapassa o estudante somente chegar ao nível alfabético”. Os autores compreendem que a alfabetização inclui a inserção dos sujeitos em práticas de leitura e de escrita.

Por este motivo, as autoras acreditam que dois anos “[...] não são suficientes para contemplar as diferentes dimensões no processo de alfabetização”. (Galvão e Silva, 2021, p. 12). Lopes e Costa (2021, p. 496) denunciam que a BNCC (Brasil, 2018) “[...] impõe um tempo de aprendizado para o aluno, desconsiderando o aprendizado prévio e várias facetas da alfabetização sinalizadas por importantes pesquisas[...]”. Neste mesmo entendimento, Moraes (2020), critica que:

[...] a BNCC propõe um ensino extremamente pobre quando o tema é leitura e compreensão de textos escritos nos dois anos a que reduziu o ciclo de alfabetização. Antes do terceiro ano do ensino fundamental, não há nenhuma explicitação de quais estratégias de compreensão leitora cabe à escola ensinar e o repertório de gêneros a serem lidos é reduzido a “textos curtos”. Também no que concerne à escrita de textos, vimos que há menos omissão, mas que as expectativas de que as crianças possam escrever textos autonomamente também são baixas para o ciclo de alfabetização (Moraes, 2020, p. 13).

Nesse contexto, Ferreira (2021) considera que há um esvaziamento de conteúdos na BNCC nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, pelo fato de não trazer a produção de textos como prática de linguagem a ser vivenciada no cotidiano da alfabetização. Dessa forma, segundo Ferreira (2021), considera-se a escrita do estudante apenas como um código a ser desenvolvido, que deve estar conforme as normas da língua e não como uma forma de interação discursiva, comunicação e expressão.

No que se refere à proposta de ensino da BNCC (Brasil, 2018) para a Língua Portuguesa (LP), dividindo-a em quatro eixos organizadores: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos, Esposto (2022, p. 72) sinaliza que “[...] essa fragmentação em diferentes eixos demonstra como a BNCC busca instrumentalizar o processo de ensino e aprendizagem da LP, criando um passo a passo do que, como e quando se deve aplicar cada estratégia de ensino”.

Ferreira (2021) argumenta que, embora o documento contemple objetivos de aprendizagem relacionados à produção de texto, os propõem de forma fragmentada. Ela explica que no primeiro ano, a produção de texto:

[...] é dividida em práticas de linguagem diferentes, tornando-se partes isoladas no processo. Os objetivos apresentam atividades voltadas para o ensino da estrutura gramatical, das regras ortográficas e das características estruturais dos gêneros, em detrimento da escrita criativa e livre, contextualizada em situações reais de uso (Ferreira, 2021, p. 67).

Já com relação ao eixo de produção textual no segundo ano, a autora percebe que:

[...] destacam a necessidade de se trabalhar a escrita cursiva e há preocupação, principalmente, com a gramática e a ortografia na produção de texto. O foco está na construção do conhecimento estrutural da língua e do gênero, em oposição ao que afirma Vygotsky (1930/1999), para quem a escrita deve partir das realidades vivenciadas pelas crianças (Ferreira, 2021, p. 71).

Ferreira (2021) complementa que apenas no terceiro ano do Ensino Fundamental, já não mais entendido, por tal política, como período de alfabetização, que a BNCC (Brasil, 2018) propõe a produção de texto enquanto prática de linguagem. Nesta perspectiva, a autora percebe que, em relação ao período de alfabetização, “[...]a BNCC mantém, na maioria dos seus objetivos de produção de texto, um foco estrutural e gramatical, levando a um ensino mecânico da escrita, com poucas oportunidades de reflexão e argumentação” (Ferreira, 2021, p. 79).

Dessa forma, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, embora se proclame alinhado, conforme a parte inicial do documento, a uma perspectiva discursiva de linguagem, vai de encontro a essa concepção. Por isso, corrobora-se com Lopes, Machado e Santana (2022) ao alertarem que,

[...] o documento constitui um retrocesso em relação à compreensão dos processos de alfabetização, uma vez que centraliza os aspectos formais do ensino e da aprendizagem da língua escrita que, em última instância, canaliza o trabalho escolar para o tratamento da língua como código, deixando a complexidade da linguagem e do sistema linguístico em segundo plano. Como consequência, não se discute sobre a formação de leitores e escritores que já se constituía como objetivo das políticas curriculares de alfabetização anteriores (Lopes, Machado e Santana, 2022, p.59).

Lozano (2020) e Russo (2021) complementam tal entendimento ao afirmarem que a alfabetização se constitui no momento em que os sujeitos são inseridos no mundo da linguagem escrita e oral, lendo e produzindo textos reais. Assim, criticam a proposta da BNCC (Brasil, 2018) ao propor um mero mecanismo de codificação e decodificação da língua escrita.

Ferreira (2021, p.51) também percebe que “[...] as práticas de linguagem se apresentam de forma fragmentada na BNCC (2018), já que determinam o trabalho que deve ser realizado em cada prática de forma isolada”.

Moraes (2021) sinaliza que, na BNCC, há uma diferença entre a concepção de alfabetização orientada e a abordagem discursiva assumida no documento, pois enquanto a BNCC se preocupa com os processos de construção dos conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua, a concepção discursiva de alfabetização trata as questões da linguagem e

a importância de se construir a leitura e a escrita como processo enunciativo, a partir das relações sociais. Sobre tal problemática, Jesus (2021) esclarece que,

Assim, fica claro que alfabetizar no contexto da BNCC é o ensino de uma técnica, que privilegia a aprendizagem da leitura por meio das unidades menores da língua, apesar de defender uma perspectiva enunciativa de linguagem, compreendemos que são divergentes tais concepções, pois numa concepção que busca o ensino e aprendizagem da linguagem escrita pautada numa concepção discursiva tem os textos nos cerne de todas suas ações pedagógicas. Não que as unidades menores não sejam trabalhadas, mas os gêneros discursivos assumem posição de primeira ordem nas ações didático-pedagógicas nas turmas de alfabetização (Jesus, 2021, p. 40).

Assim, tal autor reforça o entendimento de Geraldi (1997) sobre a perspectiva discursiva de alfabetização, em que

[...] o ensino de língua será a própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo de cada sujeito em processo, visando à conquista de uma certeza: a da sua não inserção no quadro das tranquilidades que o ajuste social lhe confere. O ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução passando a um ensino de conhecimento e produção, em que o exercício sistemático só lhe conferiria maiores condições de formar sua identidade, cambiante que fosse. E o ensino da literatura passaria a ser vivenciamento da obra literária enquanto experiência transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificados de escuta e apreciação (GERALDI, 1997, p. 123).

Lucca (2024, p. 110) assinala que “[...] o sujeito chega à escola no período da alfabetização, portanto, com aproximadamente seis anos, é um usuário competente da língua e que, desse modo, possui conhecimentos linguísticos, que à princípio, não deveriam distanciar-se do ensino da leitura e da escrita”. No entanto, a Base evidencia que a proposta de ensino na alfabetização, em vigor, privilegia as relações entre as letras e os sons em detrimento ao estabelecimento das relações de sentido apresentadas no discurso.

Para Bortolanza, Goulart e Cabral (2018) a concepção de alfabetização que sustenta a BNCC não está aberta ao diálogo. Pode-se inferir que a proposta de alfabetização não corrobora para atender aos diferentes sujeitos, pois os sentidos são reduzidos a simples decifração de códigos. Dessa forma,

[...] há, no texto, uma visão de língua/linguagem que se assenta no estruturalismo, cujo principal foco é no sistema da língua, apesar de assinalar que há uma consonância com a “concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos” (BRASIL, 2015, p. 41), ao considerar as práticas de linguagem e os campos de atuação nos quais elas se realizam. (Gontijo, 2015, p. 187).

Bartho e Benedito (2022) reforçam tal entendimento ao afirmarem que é evidente que o trabalho proposto pela Base, em relação ao ensino de língua, dá ênfase ao aspecto formal do texto, ou seja, à estrutura e aos elementos linguísticos, distanciando-se das funções sociais e da comunicação que acompanha e constitui os gêneros discursivos.

Diante do exposto, fica evidente que a alfabetização não é prioridade na BNCC (Brasil, 2018), pois pouco aborda sobre esse importante período educacional, além de considerar a concepção da língua como código, o que demonstra incoerência com a perspectiva discursiva de alfabetização, anunciada na introdução do documento. Segundo Galvão e Silva (2021), tal fato é um sério retrocesso em relação aos avanços nas pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua escrita.

Lopes e Costa (2021, p. 501) alertam que “[...] a BNCC ainda tem sua base voltada para a aprendizagem do aluno, e não se comenta nada a respeito do ensino”. Sobre esse questão, Rocha (2020, p.74) sinaliza que “[...] a BNCC apresenta “o quê” deve ser ensinado aos estudantes brasileiros, postulando as aprendizagens essenciais e apresenta as concepções pedagógicas, um norte metodológico para os currículos a abordagem por competências, além das habilidades fundamentais a serem desenvolvidas pelos aprendizes[...]”.

Assim, tanto Rocha (2020) quanto Lopes e Costa (2021) identificam que a proposta de ensino na BNCC (Brasil, 2018) centra-se no desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades.

De acordo com Gonçalves, Silva e Oliveira (2022), o conceito de ensino na BNCC está relacionado a concepções que há muito tempo vêm sofrendo críticas, mas parece que há a necessidade de se perpetuar. Os autores alertam que a proposta desse documento se associa a uma visão estruturalista da língua escrita, valorizando os processos de codificação e decodificação, partindo de princípios mecanicistas para o ensino da língua, de inspiração associacionistas/empiristas. Essa visão associacionista pressupõe uma aprendizagem baseada na repetição e memorização de conceitos vindos do professor a relação entre grafemas e fonemas.

Gonçalves, Silva e Oliveira (2022, p. 18) afirmam que “[...] embora a BNCC (BRASIL, 2018) não oriente nenhuma metodologia específica (explicitamente), as suas concepções de alfabetização, de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita evidenciam um alinhamento a pressupostos mecanicistas [...]”. Silva (2021, p. 78) também afirma que a estrutura curricular orientada na BNCC (Brasil, 2018) defende a utilização de um método de alfabetização numa

perspectiva tradicional, uma vez que “[...] indica a predileção por um método único”, para a utilização em todo o território brasileiro. Neste sentido, o autor afirma que é um retrocesso uma política pública retomar essa questão de método único na alfabetização, ainda mais incoerente ao se considerar que a Base declara estar fundamentada em uma perspectiva discursiva de linguagem. Souza (2021) também ratifica que a concepção de ensino que parece estar por trás da proposta da BNCC (Brasil, 2018) para a alfabetização é mecanicista, baseada nos Métodos Sintéticos, em especial o Método Fônico.

Assim, segundo Santos et al. (2022, p. 13), “[...] há um investimento no ensino instrumental/tradicional, voltado à decodificação, à ortografização e não à compreensão e à produção de sentidos sobre as práticas sociais que envolvem a linguagem”. Ribeiro (2019) e Esposto (2022) complementam tal entendimento ao afirmarem que, na proposta da BNCC (Brasil, 2018), basta ao estudante dar conta dos processos de codificar e decodificar a língua para que seja considerado alfabetizado. Essa concepção nos remete a uma formação tradicional, que defende que “[...] para que o processo de alfabetização ocorra basta a criança ser capaz de identificar a estrutura sonora das palavras, que irá de fato compreender a mecânica da escrita alfabética” (Silva, 2020, p. 46).

Assim, a BNCC (Brasil, 2018) aborda a base do processo de alfabetização como a construção do conhecimento das relações entre fonemas e grafemas e, posteriormente, a ortografização. Desse modo, a letra deixa de ter uma função, na construção das palavras e dos enunciados em contextos discursivos, e torna-se apenas um elemento sem significado para a criança (Bortolanza; Goulart; Cabral, 2018, p. 979). Dessa forma, conforme Triches (2018) e Lopes e Costa (2021), a BNCC retoma a ideia dos métodos tradicionais de alfabetização, havendo uma predileção ao ensino voltado para o desenvolvimento da consciência fonológica, identificada por diferentes autores.

Segundo Russo (2021, p. 125), “[...] a consciência fonológica está presente e é baseada nela que o ensino é organizado, [...] pautado nas formas e nas estruturas mínimas da língua para que se chegue ao significado do texto”. Moraes (2021, p. 156) também explicita que “[...] na BNCC é possível perceber que há uma preocupação com as questões do processo mecânico da leitura e da escrita alfabética, voltado para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica e decodificação de palavras”. Gontijo, Costa e Pérovano (2020, p. 13), e Gonçalves, Silva e Oliveira (2022, p. 20), ambos escrevem que a BNCC fica restrita “[...] ao treino da consciência fonológica”. Lozano (2020, p. 113) também reforça que “[...] o texto da BNCC traz a consciência fonológica como o centro do processo de alfabetização”.

A partir de tal entendimento, Bortolanza, Balça e Cunha (2023) denunciam que, de um

lado, a BNCC (Brasil, 2018) traz a crença no construtivismo e, do outro, reacende a promessa no método fônico como verdade única. Já Santos e Ribeiro (2020, p. 73) afirmam que a BNCC (Brasil, 2018) “[...] reduz a alfabetização ao desenvolvimento da consciência fonológica, à marcha sintética e à aprendizagem da técnica da escrita”.

Portanto, além de orientar um trabalho fragmentado na alfabetização e adotar a perspectiva da linguagem como código, pode-se considerar que o documento propõe a utilização de um método, pois “[...] ao considerarmos que a BNCC apresenta o fonema como sendo a unidade mínima de análise da relação escrita-fala, observa-se uma aproximação ao método fônico [...]” (Santos e Ribeiro, 2020, p. 63). Depreende-se que, ao mesmo tempo em que alerta que na língua portuguesa nem sempre há uma relação entre a letra e som, a BNCC (Brasil, 2018) dá ênfase ao conhecimento fonológico. Entretanto, as autoras alertam que, “[...] a consciência fonológica é uma condição necessária, todavia não suficiente, para alfabetizar [...]” (Santos e Ribeiro, 2020, p. 73).

Como a BNCC (Brasil, 2018) anuncia assumir uma perspectiva discursiva de linguagem, deveria dar prioridade aos processos de construção da leitura e da escrita, por meio de textos que possibilitem a produção de sentidos. Porém, essa forma é desvalorizada, pois o ensino se limita à codificação e decodificação, fato que, segundo Ribeiro (2019, p.122), “[...] contraria, inclusive, a perspectiva da indissociabilidade entre alfabetização e letramento”, defendida no documento.

Dessa forma, o autor verifica que as diretrizes para a alfabetização induz a um trabalho pautado no treinamento das habilidades propostas. Logo, muitas vezes impossibilitando “[...] o desenvolvimento de um pensamento crítico-responsivo, criativo e inventivo bem como da capacidade de analisar a realidade na qual os educandos estão inseridos sendo assim capazes de interferir nela” (Ribeiro, 2019, p. 122).

Na verdade, segundo Gontijo, Costa e Pérovano (2020), para os dois primeiros anos são sugeridos textos curtos, denotando pouca centralidade do texto e, sobretudo, da produção desses nos processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa. Moraes (2021) também evidencia essa limitação do trabalho com o texto, orientada pela BNCC e Ribeiro (2019) infere que:

[...] esse silenciamento se deve ao fato de a BNCC permanecer tomando o texto apenas como ponto de partida para o trabalho com as unidades menores da língua (assim como nos métodos tradicionais, no construtivismo) e não para dizer o que se pensa, instaurar a conversa, o diálogo, a interação com o outro, se posicionar sobre diferentes assuntos. (Ribeiro, 2019, p. 97).

Desse modo, a autor alerta para o fato de que a proposta de alfabetização definida pela BNCC (2018) não favorece os processos enunciativos, que possibilitam

[...] a construção e reconstrução de diálogos entre as crianças e as produções da própria cultura, que esteja articulado às diferentes necessidades e interesses que fazem parte das suas condições de existência, permitindo que elas aprendam que os gêneros discursivos são lugares em que as interações verbais ocorrem e que a linguagem é uma forma de ação sócio histórica e cultural.(Ribeiro, 2019, p. 108 e 109).

Tal limitação ocorre porque na BNCC (Brasil, 2018) “[...] a ênfase não está na produção de textos (orais e escritos) e sim nas relações entre sons e letras e letras e sons, na escrita de palavras e frases e quando solicita a escrita de textos são de textos curtos” (Ribeiro, 2019, p. 108 e 109).

Segundo Bartho e Benedito (2022, p. 111), “[...] quando tomamos o gênero discursivo como unidade de ensino, assumimos uma perspectiva que oferece a possibilidade de pensar a língua como parte constitutiva do sujeito [...]”. Outro ponto destacado por Bortolanza, Goulart e Cabral (2018, p.1) é que “[...] a literatura infantil na alfabetização deixa de ocupar o lugar que deveria ter e exercer seu protagonismo”. Segundo as autoras,

Deixa de cumprir plenamente sua função educativa em seu caráter humanizador. Como objeto cultural historicamente construído em suas máximas qualidades, a literatura infantil é indispensável na formação da personalidade e consciência da criança ao possibilitar a apropriação de valores da cultura humana, da linguagem elaborada, dos saberes construídos na arte literária (Bortolanza, Goulart e Cabral, 2018,p.11).

Assim, observa-se muitas incoerências e retrocessos em relação à proposta de ensino, no que tange à alfabetização, na BNCC (Brasil, 2018). Quanto à categoria de análise relacionada à perspectiva de aprendizagem assumida pela BNCC (Brasil, 2018), Ferreira (2021, p. 56) explica que “[...] as funções psicológicas superiores podem ser desenvolvidas a partir do momento em que a criança compreende que a escrita tem uma função social”. Dessa forma, a alfabetização não se consolida fora dos contextos em que a leitura e a escrita estão em uso. Vigotski (2018) afirma que os sujeitos se constituem a partir das relações com o meio. [...] homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade (Vigotski, 2018, p. 90). Entende-se, que precisamos do outro para nos constituirmos e, na discursividade, a linguagem tem um papel essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No entanto, a BNCC (Brasil, 2018) dispensa a produção de sentidos ao tratar a língua como código, mas, mesmo assim, afirma que “[...]a aprendizagem de qualidade é uma meta que

o país deve perseguir incansavelmente, e essa política pública é uma peça central nessa direção[...]”. Assim, a BNCC se enaltece como política fundamental para a garantia de aprendizagem de qualidade. A Base também declara que “[...]temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar” (Brasil, 2018, p. 5).

Este documento define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais que todos os escolares, ao longo das etapas da Educação Básica, devem desenvolver de forma a garantir “[...] seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2018, p. 7). Desta forma, a BNCC (Brasil, 2018) define aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de competências e afirma que, assim, assegura os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. No entanto, qual é a concepção de aprendizagem vinculada a proposta curricular da BNCC (Brasil, 2018) para a alfabetização?

O documento aborda que a aprendizagem do sistema de escrita do português brasileiro é complexo.

Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita (Brasil, 2018, p. 88).

Assim, apesar do documento frisar que se trata de uma aprendizagem complexa, que envolve “[...] uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil” (Brasil, 2018, p. 88), acaba por associar tal aprendizagem a um processo de “transcodificação linguística” (Brasil, 2018, p. 90). Todavia, uma aprendizagem mecânica distancia o sujeito do seu próprio processo de constituição pela linguagem e fere o seu potencial crítico. Gontijo, Costa e Pérovano (2020) ressaltam que,

[...] não podemos esquecer que a formação humana não deve ser pensada apenas como fator que possibilite o desempenho de atividades produtivas. Por isso, entendemos que essa perspectiva se coaduna com um modo de conceber os seres humanos que os reduz a meros executores de tarefas, ou seja, funda-se numa concepção que abstrai a capacidade humana de agir como um sujeito crítico no mundo. As crianças, adolescentes, jovens e adultos precisam da escola como espaço formativo que lhes possibilite refletir sobre a vida, onde tenham a oportunidade de se constituir como sujeitos que duvidam, questionam, contradizem, concordam, interpelam e, desse modo, podem, coletivamente, transformar a sociedade (Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 18).

Depreende-se que, a concepção de sujeito na BNCC (2018) é de um indivíduo passivo, que se prepara para funções laborativas e reproduz o que parte de um currículo fechado e sem sentidos. Isto devido a aprendizagem mecanicista proposta por essa política pública.

Corroborar-se com a perspectiva de Galvão e Silva (2021, p. 11) que assinalam que “[...] a BNCC parece se apoiar bem mais numa visão de alfabetização preocupada, sobretudo com o fato de decodificar e codificar a língua e menos preocupada com o aprendizado dos usos dessa língua”.

Neste contexto, verifica-se, em Esposto (2022, p.71), que “[...] as políticas educacionais propostas pela BNCC se afastam da formação de um sujeito leitor que questiona os sentidos literais propostos pela ideologia dominante e que seja capaz de perceber que a língua é constituída de falhas e equívocos”. O autor argumenta que, segundo Libâneo (2016, p. 48, apud Esposto, 2022, p. 71), “[...]tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade”.

Assim, pode-se inferir que o fracasso, como consequência da não aprendizagem, acompanha o sujeito fora da escola também, de tal modo que é nos âmbitos culturais letrados que ele se sente mais excluído.

Bartho e Benedito (2022, p. 107) acreditam que a alfabetização não é uma aprendizagem “neutra”, mas sim é constituída de caráter político. Lima (2023) destaca uma relação entre a proposta curricular da BNCC (Brasil, 2018) com uma educação bancária e tal fato não pode ser entendido como inocente. Freire (2023) define a educação bancária como aquela em que o saber [...] é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Lima (2023) explica que:

[...] há distanciamento entre a fundamentação teórico-metodológica do processo de alfabetização na BNCC e em como compreendemos a alfabetização em uma concepção freireana. Isso fica evidente quando olhamos a sua estrutura, a divisão das habilidades e o direcionamento de práticas que ela determina aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, os valores que direcionam a BNCC com base em sua estruturação a direção da operacionalização dos valores se dão baseados numa concepção de educação tradicional. (Lima, 2023, p.108).

A autora ainda destaca que a BNCC, “[...] ao relacionar a aprendizagem dos multiletramentos com o campo do trabalho, expressa uma visão diferente daquela que Freire

(2014) concebe por trabalho, práxis e diálogo. Assim, a BNCC relaciona a aprendizagem apenas voltada ao mercado de trabalho” (Lima, 2023, p. 99).

Ferreira (2021) complementa tal entendimento ao afirmar que “[...] as competências presentes na BNCC estão ajustadas às avaliações em larga escala e não têm como foco o desenvolvimento e a aprendizagem significativa” (Ferreira, 2021, p. 83). Assim, os processos de aprendizagem tornam-se ainda mais limitados, uma vez que os objetivos limitam-se a conteúdos, habilidades e técnicas a serem alcançadas em cada ano ou segmento escolar.

A aprendizagem se limita ao que se faz necessário à manutenção de um sistema social e econômico capitalista. “Desta forma, atende as necessidades do sistema de avaliações em larga escala, que exigem pouca interpretação e uma escrita técnica [...]” (Ferreira, 2021, p. 79). Segundo Lipsuch e Fernandes (2020), a BNCC (Brasil, 2018) teve forte influência de instituições privadas, uma vez que empresários atuaram na sua elaboração, por meio do discurso de contribuição para melhoria da Educação. No entanto, “[...] via parcerias público-privadas, empresas passaram a enxergar a educação como um negócio, orientada por mecanismos de quase-mercado” (Lipsuch e Fernandes, 2020, p. 3).

No que tange à última categoria de análise da revisão sistemática de literatura, sobre o conceito de avaliação vinculado à noção de alfabetização presente na BNCC (Brasil, 2018), Lipsuch (2020) aponta que com a aprovação da nova política curricular houve mudanças no Sistema de Avaliação da Educação Básica⁴ (SAEB), visto que precisaria se adequar ao que o documento propõe, ou seja, passa a avaliar o domínio das competências e habilidades elencadas por ele. Com isso, as escolas buscam bater a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que determina a qualidade do ensino nas escolas.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). (Brasil, Ministério da Educação).

Machado, Lopes e Souza (2022) sinalizam que é necessário tratar da avaliação, não apenas como estratégias didático pedagógicas de verificação dos processos de aprendizagem dos estudantes, mas, especialmente, para buscar elementos que apontem os caminhos para o replanejamento das práticas pedagógicas e, sobretudo, da análise crítica do modo de

⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. (Brasil, Ministério da Educação)

implementação da BNCC (Brasil, 2018), frente às reais demandas de ensino e de aprendizagem que surgem dos cotidianos educacionais. As autoras explicam que:

[...] a avaliação não se restringe ao rendimento escolar do aluno, mas inclui as estratégias didáticas utilizadas pelo professor, o currículo, a escola, a gestão, as redes de ensino, etc. A avaliação é um dos elementos centrais da proposta pedagógica, que se dá num processo contínuo, sistemático, de construção coletiva e de reconstrução, apresentando múltiplas finalidades. Tal processo precisa refletir os objetivos educacionais, bem como possibilitar verificar se eles foram atingidos. (Machado, Lopes e Souza, 2022, p. 5 e 6).

Observa-se que há a necessidade dos profissionais da educação refletirem sobre a avaliação, que acontece durante os processos, tanto de aprendizagem quanto de ensino, nos quais há a possibilidade de se rever todas as ações pedagógicas, se estão indo de encontro ou a favor das elaborações de conhecimento realizadas pelos estudantes.

Em posição contrária a tal perspectiva de avaliação, observa-se na BNCC (Brasil, 2018), que aparece muitas vezes o verbo “avaliar” em competências e habilidades, no sentido dos estudantes serem capazes de desempenhar esta ação em diferentes contextos, porém, não há uma parte específica para tratar desse conceito. Isso pode representar um indício de que essa política pública não se preocupa com a qualidade da educação. Gontijo (2015) sugere que:

[...]talvez, a BNCC vise somente a criar parâmetros para a avaliação em larga escala. Se estiver correta, penso que esse documento poderá não contribuir para que a educação básica se torne, como sugere as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, “o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças” (Parecer CNE/CEB no 7, 2010, p. 17), podendo, desse modo, dificultar a construção de um projeto nacional pautado na liberdade e na pluralidade e a construção da escola como espaço de produção de cultura (Gontijo, 2015, p. 182).

Dessa forma, está distante de valorizar as diferenças, pois, uma política pública que padroniza um currículo e controla as aprendizagens dos conteúdos mínimos descritos nele, impede que, nas escolas, haja tempo hábil para negociação e produção de sentidos nas relações entre os sujeitos de diferentes culturas e, assim, por uma educação que seja de qualidade para cada um dos estudantes.

De acordo com Bortolanza; Goulart; Cabral (2018, p. 963-964), “[...] muitos autores criticam essa iniciativa por considerá-la nociva aos processos democráticos, por acirrar a competição nas e entre escolas e por ampliar a influência empresarial na Educação nacional”. Silva (2021, p.63) assinala que há a “[...] ampliação do controle e a padronização dos processos, que parecem se revelar, claramente, nessa intensificação das avaliações sobre as escolas e as redes a partir da BNCC”.

Nesta perspectiva, o que se observa em muitas escolas é uma luta acirrada para que os estudantes desenvolvam competências e habilidades cobradas nas avaliações externas, cujo objetivo é mostrar que há resultados satisfatórios com a implementação da BNCC (Brasil, 2018). Lipsuch e Fernandes (2020, p. 3) advertem que, “[...] nessa perspectiva, a educação é tomada e baseada no modelo gerencialista, o qual busca, entre outros aspetos, a eficácia e a eficiência das unidades escolares”. Assim, o tempo que poderia ser usado para a efetivação de processos de aprendizagens significativos, que se constituem nas relações discursivas, é dispensado.

Gontijo, Costa e Pérovano (2020, p. 5) assinalam que “[...] diante da preocupação com a avaliação, é necessário questionar as suas finalidades, a proposição de conceitos universais de alfabetização e, principalmente, o modelo funcional que visa unicamente a adaptar as pessoas à ordem econômica, social e política vigente”. Por outro lado, Mendes (2021, p. 73) reforça que “[...] a padronização e a homogeneização do conhecimento, associadas a avaliações externas como mecanismos para aferir, controlar e regular o ensino têm como referência as demandas impostas pelo Estado capitalista”.

Gontijo, Costa e Pérovano (2020) destacam que a perspectiva de avaliação que está por trás da proposta curricular da BNCC (Brasil, 2018) diz respeito a uma concepção de medida das aprendizagens. A partir de tal entendimento, a BNCC (Brasil, 2018) padroniza o ensino, pois precisa ser único para todos e, por meio dele, será possível observar graus de aprofundamento, de acordo com a etapa da educação em que o estudante está inserido. Tal fato é entendido de igual modo por Bortolanza, Goulart e Cabral (2018), pois assinalam que,

Esse controle do que é ensinado nas escolas hoje está relacionado aos processos de avaliação em larga escala associados a elas, bem como a indústria do material didático. Ainda que de forma velada, esse maior controle dos processos e produtos educacionais é trazido no texto da BNCC e, aqueles que não refletem as intenções subjacentes à escrita literal, tendem a achar que a implantação da Base, tal como ela está desenhada, é um ganho para a Educação no país (Bortolanza; Goulart; Cabral, 2018, p. 963-964).

Ao interpretar tal realidade, observa-se que, a BNCC (Brasil, 2018), além de controlar o que é ensinado, no sentido de formar sujeitos com *habilidades e competências* para desempenhar atividades trabalhistas, favorece a indústria do livro didático, uma vez que o sistema econômico visa a obtenção de lucros. Então, pode-se inferir que essa política pública foi construída para favorecer a classe social dominante na sociedade capitalista e, em vista disso, controla por meio da avaliação em larga escala.

Lipsuch e Fernandes (2020, p. 3) também compreendem que “[...] a implementação de avaliações em larga escala está em consonância com a educação pensada para o projeto capitalista, que forme pessoas habilitadas e competentes para as demandas do mercado”.

Silva (2020, p.20) entende que “[...] quando essa lógica de avaliação está associada aos índices alcançados através dessas avaliações externas com a melhoria do ensino nas escolas, podemos encarar a implementação da BNCC como algo negativo para o desenvolvimento educacional”. Isso porque, uma avaliação padronizada e com opções de respostas para que uma seja marcada, preocupa-se com o número de acertos, ou seja, não é eficaz, pois não é possível, dessa forma, mensurar as diferentes realidades de aprendizagens dos sujeitos brasileiros. Assim, entende-se ser falsa a ideia de, por meio dela, determinar as dimensões da qualidade do ensino.

Em face do exposto, nesta seção, entende-se que a concepção de alfabetização na BNCC (Brasil, 2018) está vinculada ao paradigma mecanicista, visto que retoma a questão dos métodos tradicionais, ao orientar o método fônico e propor a utilização da língua como código. Ao propor conteúdos mínimos, por meio de um mecanismo de controle, e esperar que os estudantes os reproduzam, distancia-se de uma perspectiva discursiva de linguagem, que visa contemplar a diversidade, a partir de modos de ensinar e de aprender, conforme as singularidades nos processos de aprendizagem dos sujeitos. A BNCC (Brasil, 2018) é indiferente às diferentes realidades dos povos brasileiros, ao estabelecer um controle nacional do que deve ser ensinado, por meio de uma avaliação. Dessa forma, não contempla as especificidades dos estudantes, favorecendo a manutenção do fracasso escolar.

Capítulo 5. Princípios a serem considerados na construção de uma política pública inclusiva de alfabetização.

Neste quinto capítulo, por depreender que todo cidadão tem o direito de fazer uso da leitura e da escrita conscientemente na sociedade, e que a BNCC (Brasil, 2018), do modo como foi organizada e apresentada, demonstra não considerar a diversidade dos sujeitos, busca-se elencar alguns princípios para uma política pública inclusiva de alfabetização.

Sabe-se que, historicamente, ainda que tenhamos políticas públicas educacionais voltadas para a alfabetização, ainda há estudantes que evadem da escola, ou mesmo que concluam seus estudos, permanecem na condição de analfabetos funcionais, o que inviabiliza o exercício pleno da cidadania.

Os sujeitos nessa condição, que não tiveram a oportunidade de, efetivamente, consolidarem os seus processos de alfabetização, acabam apresentando dificuldades nas práticas sociais que demandam uma atitude leitora e escritora e, sobretudo, de compreensão em relação aos diferentes contextos pelos quais sentem-se desafiados a incluírem-se.

A verdade é que o Brasil é marcado por diferentes culturas e identidades linguísticas, bem como por desigualdades socioeconômicas. E políticas públicas educacionais, como a BNCC (Brasil, 2018), ao propor um currículo fechado, que deve ser atendido por todos os sujeitos, do mesmo modo e no mesmo tempo, não possibilita o mais importante que é a troca entre os sujeitos por meio da linguagem. Dessa forma, não abarca os contextos de diversidade, contribuindo, assim, para a manutenção do fracasso escolar.

A partir desse fato e baseado nos estudos realizados para a elaboração desta dissertação, busca-se elencar alguns princípios que podem favorecer a construção de uma política pública inclusiva de alfabetização, que possa contribuir para a formação efetiva de leitores e escritores, de modo a possibilitar a participação autônoma dos sujeitos nos diferentes espaços sociais em que a cultura escrita está presente.

Mas o que é um princípio? Quais poderiam servir de base para a elaboração de diretrizes de uma política pública de alfabetização que contemple a diversidade? No dicionário Aurélio Online, verifica-se que o significado dessa palavra é definido como “o começo; o que ocorre ou existe primeiro que os demais: princípio dos tempos”. Segundo Borges (2010), princípio “[...] tem significação variada, podendo dar a ideia de começo, início, origem, ponto de partida, ou, ainda, a ideia de verdade primeira, que serve de fundamento, de base para algo (Borges, 2010, p. 249)”. O autor complementa que:

É inegável, atualmente, a importância dos direitos fundamentais na busca da Constitucionalização do Direito, haja vista a especial previsibilidade de aplicação imediata de suas normas (§ 1º, art. 5º da CF/88), com a imediata irradiação dos seus efeitos para todo o ordenamento jurídico através da inserção de regras e, principalmente, dos princípios, vinculando a atuação de todos os Poderes do Estado, seja na criação de normas infraconstitucionais, na aplicação aos casos concretos pelo magistrado ou na atuação do administrador público (Borges, 2010, p. 248).

Nesse sentido, compreende-se que o ponto de partida para a criação de qualquer política pública é, a priori, estabelecer os princípios que a fundamentarão. Entende-se, de antemão, que esses devem dialogar com as realidades dos sujeitos escolares brasileiros, sobretudo, das escolas públicas, cuja clientela se difere do sujeito cartesiano, universal, o qual vem sendo a base para a formulação de diretrizes curriculares, constituindo-se como o sujeito idealizado nas instituições de ensino.

Considerando a diversidade que constitui os sujeitos escolares, tanto em seus aspectos sócio-histórico-culturais, quanto cognitivos, são elencados, a seguir, princípios que acreditamos que possam favorecer a elaboração de políticas curriculares que permitam o desenvolvimento de práticas inclusivas da alfabetização.

5.1 Princípio da unicidade do sujeito escolar

Distanciando-se de teorias cognitivistas desenvolvimentistas, pois “[...] a psicologia de Jean Piaget procurava os traços universais que seriam comuns a todos os indivíduos [...]” (Laplane, 2017, p. 47), busca-se, a partir desse princípio, legitimar os diferentes sujeitos, independentemente de suas histórias, culturas e identidades linguísticas.

Normalmente, associa-se a diferença do sujeito a possíveis problemas patológicos, mas há um outro caminho, o de compreendê-la como inerente a todo ser humano, reconhecendo-o como um sujeito cognoscente e social que demanda metodologias contextuais e diferenciadas em seus processos de alfabetização, conforme defende Machado e Lopes (2023). Nesse sentido, cada estudante não é mais um em número, é o sujeito singular, cujo potencial de aprendizagem se potencializa na interação com os outros, por meio da linguagem.

Esse é o primeiro princípio, a base para se pensar em outros, uma vez que não se pode universalizar um modelo de estudante, tendo-o como referência para a formulação de políticas curriculares, pois este não existe num contexto de diversidade. Segundo Vigotski (2018), os seres racionais se diferem, mesmo os que nasceram no mesmo dia e vivenciam contextos semelhantes.

Vigotski (2018), tendo como base o sistema nervoso central, apresenta a lei de transição das funções inferiores do cérebro para as superiores, destacando que o objeto de seus estudos não é a filogênese, mas a ontogênese, ilustrando tal lei no desenvolvimento da criança. Indaga-se, então, o porquê dessa afirmação quanto ao objeto de seus estudos. Por que o autor escolheu a ontogênese e não a filogênese?

Busca-se no dicionário Aurélio Online a definição desses conceitos e verifica-se que, enquanto a filogênese é definida como a “evolução das espécies segundo a doutrina do transformismo; estudo científico dessa”; a ontogênese significa o “processo evolutivo acerca das alterações biológicas sofridas pelo indivíduo, desde o seu nascimento, até seu desenvolvimento final; ontogenia”. Segundo Moura et al. (2016),

A filogênese estuda a evolução das espécies, por meio da adaptação progressiva desde os seus primórdios, abordando tanto as predisposições biológicas quanto as características gerais do comportamento humano. A ontogênese refere-se à evolução humana, iniciada na concepção, seguida de transformações sequenciadas até a morte, de tal forma que cada estágio apresenta um determinado nível de maturidade (Moura et al., 2016, p.106).

Depreende-se, a partir dessas definições, e com base na teoria sociointeracionista de Vigotski, que a escolha pela ontogênese, como objeto de pesquisa, deu-se devido ao fato de o autor e, conseqüentemente, sua construção teórica, dar ênfase às singularidades do indivíduo. E, por isso, em suas aulas sobre a pedologia, ciência do desenvolvimento da criança, baseia-se no organismo, no individual, distanciando-se de pesquisas universais que consideram o desenvolvimento de grupos de organismos.

Dessa forma, tal princípio não poderia ser fundamentado em pesquisas baseadas na filogenia, pois, assim, padronizaria determinado sujeito, como se o desenvolvimento dele (ontogênese) fosse uma reprodução da origem e do desenvolvimento de sua espécie (filogênese). Além disso, Vigotski (2007), considera que a ontogênese abrange diversos campos da existência humana, sendo que este desenvolvimento contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos, mas, também pela influência do meio em que o indivíduo está inserido, tal como a cultura, a sociedade e suas interações. Os seres humanos nascem inseridos em uma cultura e, logicamente, esta terá influências no seu desenvolvimento.

Vigotski (2007) defendeu que as funções mentais superiores ocorrem na ontogênese em dois momentos consecutivos: primeiro, ao nível das interações sociais ou nível interindividual;

e segundo, ao nível intrapsíquico ou intraindividual. Dessa forma, Vigotski (2018; 2007) apresenta indícios de que há singularidades no desenvolvimento orgânico dos sujeitos.

Tudo isso evidencia a grande contribuição do autor ao apresentar diferentes argumentos que possibilitam rechaçar teorias biologizantes, as quais definem como anormal o diferente.

Depreende-se, então, que a essencialidade de cada um é justamente a diferença, definida por questões culturais, linguísticas, socioeconômicas, históricas, afetivas, cognitivas, bem como pelos modos diferenciados de aprendizagem, que comprovam a unicidade do indivíduo.

Tal princípio se fundamenta na garantia do direito à subjetivação do próprio sujeito, dessa forma, deve-se legitimá-lo em suas singularidades, valorizando a sua história, a sua cultura, a sua identidade linguística, permitindo que a partir de sua linguagem, constitutiva da sua subjetividade, dialogue com os outros, nos processos discursivos.

A consideração de tal unicidade não é coerente com uma política curricular fechada e construída com base em uma única leitura de mundo, como a BNCC (Brasil, 2018). A Educação precisa acompanhar as transformações que ocorrem, naturalmente, no tempo/espaço. Os estudantes não devem reproduzir determinações, mas vivenciarem os contextos comunicativos que constituem as relações educacionais, atribuindo sentidos, agindo com e sobre a linguagem, de modo a desenvolverem todo o seu potencial de aprendizagem.

Nesse sentido, enquanto a reprodução mantém o status quo, a construção pelo próprio sujeito de conhecimentos, liberta-o da opressão, dando lugar ao protagonismo de se estabelecer enquanto um ser histórico social de direitos.

Nesse contexto, defende-se uma política pública que leve em conta a necessidade do sujeito construir o seu próprio conhecimento, distanciando-o de práticas que se limitam a reprodução, por meio de cópias que se fazem de forma mecânica e atividades sem sentidos, distantes da sua realidade que não garantem a aprendizagem. Disto se depreende a necessidade da interação por meio da linguagem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

5.2 Princípio da discursividade

Vivemos em um mundo letrado e, por isso, a cultura escrita está em toda parte e em diferentes contextos sociais. No entanto, segundo Smolka (2012), ter o sistema da língua escrita como um objeto a ser conhecido, não dá conta de definir o que vem a ser a alfabetização, pois

para a autora, é fundamental vivenciá-la a partir das funções sociais da linguagem, que lhe confere valor ao ser utilizada com sentido.

Dessa forma, é na interação com o outro que elaboramos o conhecimento sobre a leitura e a escrita, por meio das negociações que envolvem saberes diversos entre os envolvidos, “[...] as relações dialógicas são relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 92).

Estudos baseados na teoria discursiva de linguagem indicam que os sujeitos se desenvolvem na discursividade, a partir da linguagem, “[...] entendida como sistema de natureza simbólica, envolve processos de significação e de dialogismo que não podem ser reduzidos nos processos escolares, pois envolvem experiências ao mesmo tempo individuais e sociais, portanto, psicossociais” (Machado e Lopes, p. 351, 2022). Isso significa que, por meio dessa forma de comunicação nos processos interdiscursivos, os sujeitos se constituem e elaboram conhecimentos. Nesse entendimento, depreende-se o papel fundamental das práticas de linguagem na alfabetização e, por isso, a escolha da discursividade como princípio.

Segundo Machado e Lopes (2023),

A experiência provocada pelos processos de alfabetização é manifestada por produção de linguagem em diferentes formas, dentre as quais se destaca a escrita. Os modos de pensar, sentir, agir e falar das crianças vão se constituindo e adquirindo sentido nas relações sociais. Como resultado de complexa conjugação de lógicas formais, aprendidas quase sempre de modo sistematizado e escolarizado, e de elaborações mentais derivadas das demais experiências com a língua, com a cultura e com as pessoas, a escrita se constrói a partir de conceitos –sociais e individuais –em confronto (Machado e Lopes, 2023, p. 03).

Nesse entendimento, a escrita é elaborada pelos estudantes a partir de processos vivenciados nas relações. Smolka (2012) relata, a partir de suas experiências, uma situação da escrita como forma de linguagem entre estudantes interagindo.

[...] a escrita como forma de linguagem, foi: *instauradora da relação* com as crianças (o nome de cada um foi escrito na lousa); *funcionou como marca*, registro, *forma de organização* (indicava e representava a posição de cada criança na sala); *constituiu uma situação nova* naquela sala de aula e *provocou movimentações e interações* na sala (as crianças saíam dos lugares para escreverem seus nomes na lousa, trocavam comentários e opiniões); *gerou interlocução*, barulho e excitação das crianças (todos queriam falar e mostrar o que sabiam) (Smolka, 2012, p. 58).

Observa-se que a interação entre os aspectos voltados à escrita dos nomes das crianças gerou interlocução, provavelmente, evidenciando hipóteses de escrita que são continuamente elaboradas a partir da troca entre os sujeitos.

Segundo Geraldi (2013, p. 33) “[...] as teorias dos atos de fala vem mostrando que cada enunciado corresponde a um ato de fala. Na terminologia de Searte, estes atos de fala são as unidades mínimas de sentido”.

Depreende-se, então, que os enunciados ganham sentidos nas elaborações da leitura e da escritura entre os estudantes, e nesse movimento intersubjetivo, uns contribuem com os outros nos processos de aprendizagem. O autor assinala que os atos de fala interessam enquanto operações discursivas dos sujeitos e complementa que,

Se, no entanto, nos discursos estes atos são determinados, a pergunta que fica é *como se dá essa determinação*. Uma das tendências mais simplistas é deixar tudo por conta do co-texto (entendido como os elementos verbais que precedem ou sucedem as expressões que estão sendo compreendidas) e do contexto (entendido como os aspectos situacionais dentro dos quais a interação se processa). Geraldi (2013, p. 35).

Geraldi (2013) ressalta que a linguagem é indeterminada, no entanto, em um contexto particular, a troca entre os sujeitos produz sentidos únicos, determinando-a. O autor destaca dois conceitos importantes que favorecem essa compreensão e de como os sujeitos alfabetizam-se nos processos discursivos.

O primeiro, trata-se do co-texto. Entende-se que se refere às escolhas de recursos expressivos pelos sujeitos nas interações para que os outros lhes compreendam, essa troca produz sentidos específicos para cada envolvido. Então, na sala de aula, os estudantes comentam suas hipóteses sobre a escrita, negociam os sentidos, produzem linguagem e, nesse processo colaborativo, vão se constituindo leitores e escritores.

Já o contexto, são aspectos que se diferem nas interações, dependendo da situação, das culturas em contato, do ambiente, das circunstâncias que vão influenciar na produção de sentidos. Então, as elaborações da leitura e da escrita pelos sujeitos acontecerão em contextos diversos, pois nunca existirá uma mesma experiência discursiva na vida e, assim, também, nos processos de alfabetização. Nesse mesmo entendimento, Machado e Lopes (2023) ressaltam que

A interação e a produção de conhecimento sobre a língua escrita são sempre variáveis em contextos e modos de produção. Como exemplos, podemos dizer que: cada contexto requer aproximação maior ou menor dos aspectos formais desta língua; cada sujeito produz conhecimentos sobre a língua por meio de ajuizamentos conceituais elaborados a partir das próprias experiências; cada conceito produzido é sempre transitório, no sentido de que a interação humana com o mundo, com o outro, com os objetos, provoca experiências que deslocam, continuamente, as leituras de mundo (Machado e Lopes, 2023, p. 04).

Entende-se, então, que, ao possibilitar o trabalho por meio da interação entre os sujeitos, torna-o contextualizado, tendo em vista que os sentidos não se repetem nas diferentes interações sociais e, nelas, o que se produz, inicialmente, de forma coletiva, passa a ser individual, pois “chamamos de *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa” (Vigotski, 2007, p. 56). O autor ressalta que,

[...] as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança. (Vigotski, 2018, p. 91).

Dessa forma, a partir das discussões sobre as hipóteses de escrita no coletivo o sujeito elabora conceitos individualmente. Tal processo acontece por meio da linguagem, entendida como “[...] produção histórica e cultural, constitutiva dos sujeitos, da subjetividade e do conhecimento” (Machado e Lopes 2023, p. 6).

Machado e Lopes (2023) destacam que, numa perspectiva discursiva, tanto nos processos de leitura quanto nos de escrita, o texto escrito é o ponto de partida, bem como o objetivo final da alfabetização. O texto então é entendido como materialização da cultura escrita, é um recurso pedagógico essencial. As autoras ressaltam que as condições de sua produção

[...] são vinculadas aos modos individuais de representação do conhecimento. Um texto escrito só se concretiza como prática de linguagem se motivado por processos anteriores de elaboração discursiva, o que é verificado nos estudos de Geraldi (1997) sobre o ensino da Língua Portuguesa, que há décadas tem sido referência para a compreensão da relação entre a língua, o discurso e o texto (Machado, Lopes, 2023, p. 7).

Sendo assim, as elaborações realizadas pelos estudantes nos processos interlocutivos, por meio da linguagem, favorecem a construção do texto. Portanto, conclui-se que a discursividade é um dos princípios que favorece muitas possibilidades de leituras de mundo e modos diferenciados e contextuais de aprendizagem da leitura e da escritura que abarcam os diferentes modos de elaboração do conhecimento dos sujeitos.

5.3 Princípio da autoria

Para que os sujeitos tenham à disposição práticas que atendam às suas especificidades, no que diz respeito aos modos próprios de elaboração de conhecimentos, garantindo-lhes a inclusão, faz-se necessário procedimentos autorais que condizem com as reais necessidades dos

estudantes nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, a escolha de um método põe em risco esse princípio.

[...] a noção de método é reducionista e não corresponde às demandas do letramento escolar. A noção de método centraliza e controla a ação docente a partir de uma lógica definida a priori, com base em generalizações de comportamentos de quem aprende e de quem ensina, com bem pouco investimento nos processos constitutivos de produção de linguagem (Machado; Lopes, 2022, p. 352).

Dessa forma, a utilização de uma uniformidade de propostas para *ensinar* e da crença de que existe uma única forma dos estudantes elaborarem o conhecimento, engessa tanto o docente quanto os estudantes. Machado e Lopes (2022) ressaltam que, ao se utilizar um método, há pouco investimento no que é mais importante nas relações de ensino, a produção de linguagem. As autoras alertam que,

A formação de leitores e escritores, com o objetivo de inclusão para equidade social pressupõe a autoria e autonomia de quem ensina e de quem aprende. Portanto, a possibilidade de realizar escolhas didáticas legitima a profissão docente e agrega sentidos às experiências formativas e a noção de diversidade de modo de ensinar e de aprender [...] (Machado; Lopes, 2022, p. 353).

Este princípio se fundamenta na diversidade dos modos de ensinar e de aprender, sendo o docente e os estudantes sujeitos ativos nos processos de alfabetização, com autonomia para ir muito além de um currículo fechado, que delimita conteúdos mínimos. Propõe-se que, nas relações de ensino, vivenciem práticas contextualizadas e autorais, construindo assim, o próprio currículo, por meio de

[...] ações que motivem comportamentos intelectuais e experiências pessoais- sempre construídos a partir da interação sócio discursiva-, como criar, elaborar, conceituar, propor, discutir, refletir, questionar, construir, argumentar, escolher, criticar, averiguar, pesquisar, levantar hipóteses e produzir, entre outras. (Machado; Lopes, 2022, p. 353).

O professor, ao mesmo tempo que permite aos estudantes produzirem currículo, é capaz de desenvolver metodologias que se relacionam com cada realidade. Sobre a autoria do docente, Spala, Machado e Lopes apontam que,

[...] a autoria do professor é premissa: na eleição dos pontos de apoio para as atividades, como projetos, temáticas ou textos motivadores; no planejamento das propostas pedagógicas; na elaboração ou seleção do material didático, dos conteúdos e das formas de fazê-los circular; na organização da rotina, dos materiais e dos grupos de trabalho; nas mediações entre os modos de elaborar os conhecimentos dos alunos e os modos convencionais (Spala, Machado, Lopes, 2018, p. 300).

Dessa forma, o professor é um agente capaz de garantir o direito à alfabetização dos diferentes sujeitos ao valorizar as suas subjetividades e dialogar com elas. Ao conhecer suas hipóteses sobre a escrita, pode pensar em várias estratégias pedagógicas para que as ampliem.

Por outro lado, as autoras também defendem a necessidade da autoria do estudante ao entenderem a necessidade de:

[...] possibilitar que os alunos se arrisquem em modos inéditos, para eles, de interação com a escrita. A partir deste trabalho, pode-se avaliar a produção de escrita dos alunos, tomando como referência o texto anteriormente trabalhado, assim como a produção de escrita que tome como referência a estrutura do texto trabalhado acrescida da autoria dos alunos. (Spala, Machado, Lopes, 2018, p. 302).

Nesse sentido, a partir da perspectiva discursiva, defendida pelas autoras, é preciso permitir que a criança tenha autonomia para *habitar o tempo* desde o início da sua escolarização, registrando, por meio de diferentes modalidades, suas elaborações de conhecimentos a partir de suas próprias vivências.

É necessário distanciá-la de atividades que se limitam à reprodução, por meio de cópias que se fazem de forma mecânica e sem sentidos. Permitir que realize atividades autorais, a faz pensar e libertar-se da opressão desse sistema capitalista, dando lugar ao protagonismo de se estabelecer enquanto um ser histórico-social de direitos.

Para o desenvolvimento desse princípio, pensa-se na autoria do professor, relacionada aos processos de ensino, e na autoria do estudante, referente aos seus processos de aprendizagem. É preciso valorizar o docente, enquanto agente do letramento capaz de atender as diferentes necessidades dos escolares através de práticas autorais, contextualizadas e diversificadas. E, por outro lado, legitimar o estudante, enquanto um sujeito que pensa, que elabora e que produz linguagem. Mas, para isso, faz-se necessário o princípio da formação docente.

5.4 Princípio da formação docente em espaço/tempo

Mudam-se os espaços, os contextos históricos passam por transições, mas a Educação parece continuar a mesma. Entende-se que deveria ser uma área que acompanha as transformações que ocorrem na sociedade, todavia, os costumes de uma Educação tradicional, como a utilização de carteiras enfileiradas e o uso de um método tradicional de ensino, permanecem comuns na maioria das escolas.

A concepção de formação docente também tende a resistir à mudança, sendo interpretada, equivocadamente, ainda nos dias de hoje, por alguns profissionais, como um processo que ocorre apenas na graduação, em um tempo determinado. É comum ouvir alguns profissionais da Educação dizerem que já se formaram, como se não tivesse mais o que aprender, como se não surgissem demandas novas nas suas vivências na escola. Pode-se inferir, a partir de Vigotski (2018), que se o novo não existisse, não haveria desenvolvimento.

Nesse sentido, tanto a Educação quanto a formação de professores não podem se manter estagnadas enquanto os espaços se transformam e os tempos se modificam. E entendendo que a Educação só poderá mudar por meio do professor, é urgente a mudança de paradigma quanto a sua formação, uma vez que,

Para mim, o fato de o sistema escolar dar o professor como formado poderia significar que, tendo ultrapassado as barreiras, ele estaria pronto para exercer seu trabalho, com a autonomia que as condições históricas lhe permitissem. Autonomia e competência. Ora, um agente educacional, trabalhando num sistema que reproduz também pela inculcação da ideologia da incompetência, não se pode ter como competente. Esta alta-imagem poderia fazer do professor alguém que, tendo-se por competente, poderia deixar de inculcar a ideologia da incompetência. E perder-se todo o esforço empregado em sua formação! Para o sistema escolar é mais importante que seus próprios agentes - principalmente dos graus inferiores de ação - se tenham por incompetentes para melhor cumprirem o papel de inculcação da ideologia da incompetência. (Geraldí, 2013, p. XX).

Compreende-se em Geraldí (2013) que um professor competente poderia deixar de atender ao sistema capitalista, mas, como a escola o reproduz, vem sendo suficiente essa aparente formação em serviço.

[...] a existência continuada de programas especiais para formação contínua de professores, retirando-os do trabalho para cursos esporádicos que acabam atendendo, aparentemente, a uma minoria e, por isso, não alteram concretamente a ação global do sistema de ensino. Acredito que somente mudanças globais que passem a considerar o professor um profissional do sistema de educação escolar poderão erradicar "a crise" da escola. (Geraldí, 2013, p. XIX).

Ocorre que, não interessa ao capital um professor pesquisador dos diferentes processos pelos quais os estudantes percorrem na construção de conhecimentos, pois, intencionalmente, não quer incluí-los, mas desenvolvê-los para o mercado de trabalho, que mantém a sociedade de classes. Assim, “[...] as políticas que afetam a vida de professores e alunos mostram uma tendência, nas últimas décadas, há um controle crescente das práticas pedagógicas escolares pautadas por uma gestão que privilegia os resultados e desconsidera os processos [...]” (Laplane, 2017, p. 56).

À vista disso, o professor precisa perceber-se como agente investigador permanente, uma vez que experiencia, na relação com os estudantes, diferentes desafios diários, os quais necessitam de investigações. É capaz de conhecer os caminhos percorridos pelos diferentes escolares em processos de aprendizagem e encontrar metodologias contextualizadas que os atendam, garantindo o direito de todos constituírem a leitura e a escrita.

Spala, Machado e Lopes (2018) assinalam a necessidade da formação contínua dos professores da área da Educação. As autoras defendem a formação em serviço, a partir de uma perspectiva formativa, pois, “[...] incorporam uma distinta dimensão aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, valorizando a formação humana global e a autonomia intelectual dos professores e como condição necessária ao redimensionamento da sua prática e ao respeito a seu exercício profissional” (Spala, Machado e Lopes, 2018, p. 295). Assim, nessa concepção, o docente precisa estar em constante formação, por ser um pesquisador dos diferentes processos de ensino e de aprendizagem. É valorizado, pois acredita-se na sua autonomia intelectual para pensar a própria prática.

As autoras também sinalizam a necessidade das questões didáticas fazerem parte das formações dos professores.

[...] as questões didáticas precisam ser incorporadas à formação dos professores alfabetizadores como estratégias pedagógicas para o diálogo entre as diferentes culturas que se entrecruzam nas escolas. Pressupõe-se, portanto, que o investimento nos aspectos didáticos seja ancorado em princípios inclusivos e disponíveis para escolas reais, alunos reais e, somente assim, havendo inserção de professores em projetos contínuos de formação em serviço (Spala, Machado, Lopes, 2018, p. 307 e 308).

Numa perspectiva discursiva, assume-se o comprometimento com a diversidade, com os diferentes modos pelos quais os estudantes elaboram conhecimento, distanciando-se de práticas únicas que não contemplam a todos.

Nesse sentido, entende-se que há uma inconclusão permanente na formação do professor, pois ele está continuamente em processos de constituição do seu fazer pedagógico, pois vivencia situações semelhantes, outras novas, mas nunca idênticas nas relações de ensino que estabelece com os estudantes.

Disto se percebe a essencialidade desse princípio da formação docente em espaço/tempo, pois para a construção de uma política pública inclusiva, o docente não pode ser um mero aplicador de métodos, ele precisa pensar criticamente as propostas curriculares e planejar a sua própria prática a partir da sua realidade, da realidade dos seus estudantes, da sua sala de aula e dos espaços-tempos em que os sujeitos interagem produzindo linguagem e se constituindo.

Os princípios elencados, neste capítulo, afetam as políticas públicas de modo a garantir o enfrentamento do fracasso escolar, uma vez que foram pensados para os sujeitos da diversidade e seus modos diversos de elaborarem o conhecimento.

Considerações Finais

O objetivo geral desta dissertação foi analisar se a BNCC (Brasil, 2018), no que se refere à alfabetização, contribui para a manutenção ou o enfrentamento do fracasso escolar. Para respondê-lo, objetivos específicos nortearam o percurso deste trabalho. Dessa forma, com exceção do primeiro capítulo, destinado à introdução e descrição metodológica, descreve-se, na sequência, os dados encontrados nos demais, sintetizando-os.

No segundo capítulo, o objetivo foi discutir a concepção de fracasso escolar, a partir dos estudos histórico-culturais, bem como definir o sujeito do fracasso escolar. Verificou-se que essa condição pode ser compreendida a partir de diferentes pontos de vista.

Numa perspectiva biologizante, quando o sujeito apresenta modos de escrita e leitura distantes da norma padrão, associa-se, via de regra, a algum problema patológico. Tal modo de pensar resulta de influências da área médica no campo da Educação. Contudo, é necessário considerar que tal interpretação pode ser associada a influências da sociedade capitalista, cujas ideologias visam naturalizar este fato para mascarar as injustiças sociais.

Por outro lado, numa perspectiva histórico-cultural, acredita-se que a situação de fracasso escolar emerge pela razão de se esperar, na escola, um sujeito aos moldes da cultura moderna científica, diferente dos estudantes reais que encontramos nas escolas públicas, cuja cultura é de predominância oral.

Então, há, nas escolas, a cultura escrita, a qual é exigida aos sujeitos, conforme a norma padrão, no entanto, os estudantes a utilizam de acordo com suas condições de diversidade, assim, escrevem como falam, apresentando manifestações ortográficas não convencionais. Observa-se que há uma resistência da escola quanto aos modos diversos de leitura e escrita, por isso, é urgente que profissionais da Educação conheçam as diferenças dos sujeitos escolares brasileiros, quanto aos aspectos históricos, socioeconômicos, culturais, de desenvolvimento, bem como dos modos individuais de aprendizagem.

No terceiro capítulo, o objetivo foi apontar a alfabetização discursiva como uma perspectiva de educação inclusiva. Discutiu-se que essa abordagem legitima cada sujeito, valorizando sua história, cultura, condição sócio-econômica, identidade linguística e seus modos individuais de pensar e aprender.

Tal paradigma considera o desenvolvimento singular de cada um, bem como os modos próprios de elaboração de conhecimentos. Além disso, possibilita que os sujeitos, tanto os de cultura oral quanto os de cultura escrita, vivenciem práticas de alfabetização em que fazem uso efetivo da linguagem, carregada de subjetividades, em processos interdiscursivos. Entende-se a

essencialidade dessa forma de interação e comunicação entre os estudantes, pois é, por meio dela, no coletivo, que os mesmos se constituem enquanto sujeitos e, ao mesmo tempo, constituem a própria linguagem.

Essa concepção de alfabetização propicia aos estudantes práticas autorais, contextualizadas e diversificadas de linguagem, que abarcam seus percursos únicos de elaboração da leitura e da escrita. A vivência de tais práticas possibilita, efetivamente, a formação de leitores e escritores, o que favorece a inclusão social dos estudantes, bem como garante a todos o direito de aprender.

A partir de tal perspectiva, o quarto capítulo deste trabalho teve por objetivo analisar criticamente a abordagem de alfabetização assumida na BNCC (Brasil, 2018), a partir de uma revisão sistemática de literatura, a respeito do que já foi produzido sobre essa temática. Assim, discutiu-se a concepção curricular e de alfabetização do documento.

No que se refere à concepção curricular, observaram-se críticas à perspectiva de currículo fechado e conteudista proposto pela Base, o qual impede a produção de um outro, com sentidos, que se constrói a partir dos interesses e das demandas entre os envolvidos, por meio da linguagem, que se constitui nos processos interativos.

Quanto à concepção de alfabetização vinculada à BNCC (Brasil, 2018), evidenciou-se, a partir das críticas encontradas na revisão sistemática de literatura, que essa política se fundamenta no paradigma mecanicista, pois propõe o uso da língua como código e prioriza o trabalho com os aspectos estruturais negligenciando o que é mais importante nesse processo: a diversidade de que compõe as sala de aula.

Constatou-se que essa política pública desconsidera a diversidade dos sujeitos escolares brasileiros, não possibilitando o atendimento das singularidades que constituem os processos de alfabetização. Além disso, alertou-se para o fato de que sua organização pautada em conteúdos mínimos para o desenvolvimento de competências e habilidades, que se voltam, em grande parte, para as necessidades do mercado de trabalho, acaba por manter a divisão de classes que configura a nossa sociedade capitalista.

No quinto capítulo, o objetivo foi elencar alguns princípios para uma política pública inclusiva de alfabetização. Ao considerar a singularidade que é própria da condição humana, o primeiro princípio enunciado foi o da unicidade, que aponta cada sujeito, e seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem, como único. Por entender que nos constituímos nas relações com os outros, sempre por meio da linguagem, definiu-se como outra diretriz fundamental de uma política voltada para a alfabetização o princípio da discursividade. Tal perspectiva direciona o entendimento de que os processos de ensino e aprendizagem da leitura

e da escrita têm o texto como ponto de partida, como recurso pedagógico e como objetivo final da alfabetização. Trata-se de formar leitores e escritores, de fato. De forma complementar, por reconhecer que tanto os processos de ensino quanto os de aprendizagem seguem percursos singulares, e por acreditar que só haverá cidadãos conscientes e críticos na medida em que a escola incentivar os estudantes a pensarem, a refletirem e a elaborarem seus próprios conceitos, assinalou-se como terceiro preceito de uma política de alfabetização o princípio da autoria. Apontou-se a autoria como premissa tanto de quem aprende quanto de quem ensina. Por fim, por depreender que a docência é um processo que demanda formação contínua, e por considerar que os contextos reais dos escolares desafiam a prática docente diariamente, reconheceu-se a necessidade do princípio da formação em espaço-tempo.

Pressupõe-se que os princípios estão interligados e se complementam, ou seja, nenhum, isoladamente, poderia garantir a construção de uma política pública inclusiva. A partir de tal entendimento, alerta-se para o fato de que a BNCC (Brasil, 2018), do modo como foi organizada e apresentada, demonstra não considerar tais princípios, pois trata-se de uma política pública que universaliza o currículo, não considerando as especificidades individuais dos escolares. Além disso, embora anuncie na introdução adotar uma perspectiva discursiva de linguagem, tal política não orienta o trabalho de modo a valorizar as práticas sociais da linguagem, o que fica evidente ao priorizar aspectos estruturais da língua, tratando-a como código.

Assim, essa política curricular engessa estudantes e professores, impedindo o ato criador e a possibilidade de produzirem um currículo próprio, por meio das interações, dos interesses individuais e do grupo e das culturas envolvidas nos processos intersubjetivos, a partir das demandas que surgem nas vivências no espaço escolar.

Por fim, salienta-se que este estudo pode contribuir para outras pesquisas, uma vez que dispõe de um repositório de dados que pode ser utilizado por pesquisadores que tenham interesse na abordagem da alfabetização na BNCC (Brasil, 2018). Além disso, assinala-se que, embora tenha se vislumbrado contribuir para a discussão sobre a alfabetização como uma possibilidade de inclusão dos estudantes escolares brasileiros, reconhece-se que a temática é complexa e necessita de estudos complementares. Novas indagações surgiram a partir desta pesquisa, como, por exemplo: Como garantir que os professores conheçam, sócio culturalmente, os sujeitos que os desafiam nos processos educacionais e possam planejar práticas alfabetizadoras que os atendam? Tratando-se de uma política pública federal, é possível implementar a BNCC (Brasil, 2018) de forma crítica? De que maneira a vasta produção acadêmica contemporânea, que visa à inclusão e valoriza a alfabetização discursiva, pode chegar às escolas e contribuir para a garantia do direito à subjetivação e à formação integral dos

sujeitos?

Além de novas questões, há a necessidade de ampliar as discussões sobre os princípios elencados no capítulo cinco desta dissertação, visto que é necessário debater sobre a construção de uma política pública inclusiva de alfabetização que, de forma urgente, favoreça a implementação de práticas pedagógicas que revertam a condição de fracasso escolar das minorias, que tem se perpetuado desde a abertura da escola ao povo brasileiro.

Ante o exposto, finaliza-se reafirmando que todo cidadão tem o direito de fazer uso da leitura e da escrita, de forma consciente na sociedade. Então, espera-se que esta pesquisa abra um leque de questionamentos a serem estudados por pesquisadores, pois temos consciência de que a construção desta dissertação é apenas parte de um longo percurso interdiscursivo, de luta, no campo da alfabetização.

Referências Bibliográficas

AMARANTE, L. **Políticas para a alfabetização no Brasil: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018)**. 2021. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10956536. Acesso em: 3 de jun. 2024.

ANPED, 31., 2008, Caxambu. Anais [...] Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20maria%20aparecida%20affonso%20moyses%20-%20participante.pdf. Acesso em: 21 de fevereiro de 2024.

ARAÚJO, A. **Políticas públicas: do conceito aos caminhos e descaminhos do racismo e antiracismo no Brasil**. Campos Neutrais.V. 3(1). 2021. Acesso: 18 de dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/cn/article/view/13037/8812>

AXER, B. **O lugar da diferença: analisando políticas curriculares para a educação infantil**. *Espaço do Currículo*, v. 5, n. 1, p. 243–253, jun./dez. 2012. ISSN 1983-1579. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/11754/7972>. Acesso em: 3 de jun. 2024.

AXER, B.; FRANGELA, R. de C. P.; ROSÁRIO, R. S. L. **Políticas curriculares em uma lógica centralizadora e escapes possíveis: tecendo outras redes políticas**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1176–1207, out./dez. 2017. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/34833/24432>. Acesso em: 3 de jun. 2024.

BARTHO, V. D. de O. R.; BENEDITO, S. G. R. B. **Contradições, heterogeneidade e formações ideológicas**. *Revista Educação e Emancipação*, Maranhão, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20393>. Acesso em: 3 de jun. 2024.

BORGES, R. L. de M. **O conceito de princípio: uma questão de critério**. UniBrasil - Faculdades Integradas do Brasil, *revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/* Vol. 7, n. 7, (jan./jun. 2010), p. 247-269. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/admin,+4-4-1-PB+-+O+CONCEITO+DE+PRINC%C3%8DPIO%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/admin,+4-4-1-PB+-+O+CONCEITO+DE+PRINC%C3%8DPIO%20(1).pdf). Acesso em: 18 de jul. 2024.

BORTOLANZA, A. M. E.; BALÇA, A.; MARTINS, Â. M. F.; CUNHA, N. M. da A **(in)visibilidade da literatura infantil nas políticas públicas de alfabetização: realidade Brasil e Portugal**. *Revista de Educação*, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5078/1303>. Acesso em: 3 jun. 2024.

BORTOLANZA, A. M. E.; GOULART, I. do C.; CABRAL, G. R. **Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios**. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46452/24949>. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. (org.). 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CE nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Estabelece diretrizes para a educação básica. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Atualizada até 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

[Brasília]: Ministério da Educação, 04 nov. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

CABRAL, L. S. **Políticas públicas de alfabetização**. *Revista do Departamento de Letras (Desterro)*, Santa Catarina, v. 72, n. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2019v72n3p271/40989>. Acesso em: 3 jun. 2024.

CALDEIRA, M. C. S.; FRANGELLA, R. C. P. **Currículo e alfabetização: significações em disputa na busca de outros possíveis**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e95436, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xVZhZGrJdPz7ZrSKZcTzKzc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 de jun. 2024.

CONSTANT, E.; MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. S. V. C. **Processos de alfabetização: princípios, políticas e estratégias para a diversidade dos modos de aprender e de ensinar**. *Linhas (Florianópolis. Online)*, v. 23, p. 36-63, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22022>. Acesso em: 04 de jun. 2024.

ESPOSTO, L. M. **Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: análises discursivas sobre os (des)caminhos da base nacional comum curricular**. 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-02022023-095455/publico/leticiamoraes_CORRIGIDA.pdf. Acesso em: 3 jun. 2024.

RAMOS, A. ; FARIA, P. M.; FARIA, Á. **Revisão Sistemática da Literatura: contributo para um novo paradigma investigativo**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Online**. Disponível em: <https://www.aurelio.com.br>.

Acesso em: 10 de jul. 2024

FERREIRA, P. Z. **Produção de textos na Base Nacional Comum Curricular: análise crítica a partir da Teoria Histórico-Cultural**. 2021. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Foz do Iguaçu, 2021. Orientadora: Tamara Cardoso André. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10962514. Acesso em: 03 jun. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

FREITAS, M.; LOPES, P. S. V. C.; MACHADO, M. L. C. de A. **Princípios didáticos para a formação de professores na disciplina Processos de Alfabetização para crianças, jovens e adultos**. In: CRUZ, G. B. da; GABRIEL, C. T.; VASCONCELLOS, M.; AZEVEDO, P. B. de (Org.). *Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente*. 1. ed. Rio de Janeiro: Faperj; CNPq; Capes; Endipe, 2020. p. 1589–1598.

FRANGELLA, R. de C. P.; MOTA, J. J. D. **Linguagens, educação, sociedade**. Teresina, Ano 24, n. 43, set./dez. 2019. ISSN 2526-8449 (eletrônico) 1518-0743 (impresso).

FRANGELLA, R. de C. P. “**Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!**” – Currículo e alfabetização para além das evidências. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.25, e204880, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v25/2318-0870-edpuc-25-e204880.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 86 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GALVÃO, É. R. de S.; SILVA, L. N. da. **Análise das concepções de currículo e de alfabetização latentes na BNCC**. 2021. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/50812/34007>. Acesso em: 03 jun. 2024.

GALVÃO, E. R. S.; SILVA, L. N. **Uma análise da concepção de alfabetização latente na BNCC**. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/50812>. Acesso em: 3 jun. 2024.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação**. *Revista Logeion Filosofia da Informação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2019. p. 57-73. Disponível em:
<https://sites.usp.br/dms/wpcontent/uploads/sites/575/2019/12/Revis%C3%A3oSistem%C3%A1tica-de-Literatura.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2024.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GLAT, R.; Pletsch, M. D. **O papel da Universidade frente às Políticas Públicas para Educação Inclusiva.** Revista IBC, 2024. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglefindmkaj/http://antigo.ibc.gov>. Acesso em 28 de dez. 2024.

GONÇALVES, I. B. de S.; SILVA, A. da; OLIVEIRA MENDES, S. A. de. **Proposições oficiais para a alfabetização de crianças no estado de Pernambuco: das políticas nacionais (BNCC e PNA) às iniciativas estaduais.** *Olhar de Professor*, v. 25, p. 1–27, 2022. DOI: <10.5212/OlharProfr.v.25.20546.041>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20546>. Acesso em: 03 jun. 2024.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; PEROVANO, N. S. **Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Pro-Posições Campinas, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0110>. Acesso em: 3 jun. 2024.

GONTIJO, C. M. M. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Comentários críticos.** Revista Brasileira de Alfabetização Vitória, ES, 2015, Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/abalf,+Revista+ABAlf+-+Vol1+n2+-+12+Ensaio+Claudia+Maria+Mendes+Gontijo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/abalf,+Revista+ABAlf+-+Vol1+n2+-+12+Ensaio+Claudia+Maria+Mendes+Gontijo%20(1).pdf). Acesso em: 3 jun. 2024.

GUILLEN, C. H.; MIGUEL, M. E. B. **A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 101, n. 256, p. 774-798, 2020. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3910/3867>. Acesso em: [data de acesso].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **PISA 2022 - Resultados.** Brasília: Distrito Federal, MEC/INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf Acesso em: 09 março 2024.

IPM. Instituto Paulo Montenegro. **Retrato INAF Brasil.** Perfil demográfico e regional. São Paulo: IPM, 2023. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/> Acesso em: 09 março 2024.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto. Metodologia da Pesquisa: de um modelo único à diversidade de paradigmas e metodologias. In: IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016, p.1-19.

JESUS, S. C. C. de. **Práticas de leitura numa perspectiva dialógica no ciclo de alfabetização: a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias.** 2021. 235 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <https://tede2.ufma.br/jspui/handle/tede/3884>. Acesso em: 03 jun.2024.

KOHAN, W. O. **Paulo Freire: um menino de 100 anos.** 1. ed. — [2. impressão]. Rio de Janeiro: NEFI, 2021. — (Coleção Ensaio: 10).

LEMO, R. V. R. de O. L. **Uma análise sobre o direito à educação escolar e à infância na**

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um campo de disputas. 2023. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais. 2023. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/16672/1/renatavelascoramosdeoliveiraemos.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2024.

LOPES DE ALBUQUERQUE, S.; DE ANDRADE COSTA, A. **Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil.** *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 8, n. 17, p. 109–111, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/12011>

LIPSUCH, G.; F., L. M. **Políticas nacionais de avaliação para a alfabetização: o que muda com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?**. *Olhar de Professor*, [S.l.], v. 23, p. 1–15, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15326.209209229633.0721. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15326>. Acesso em: 3 jun. 2024.

LIPSUCH, G. ; F., L. M. **Políticas de avaliação para alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização.** 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020. Orientadora: Michelle Fernandes Lima. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10510692. Acesso em: 03 jun. 2024.

LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de. **O sistema de escrita na alfabetização inicial: saberes e práticas docentes.** 2024. 274 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/fd730ba4-3750-4b82-b62d-4f05cb7c5d40/content>. Acesso em: 04 jun. 2024.

LORENZO, C. O consentimento livre e esclarecido e a realidade do analfabetismo funcional no Brasil: uma abordagem para a norma e para além da norma. *Revista Bioética*, v. 15, n. 2, p. 268-282, 2007. Conselho Federal de Medicina. Brasília, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361533246010>. Acesso em: 17 mar. 2024.

LOZANO, N. O. **A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2020. Orientador: Dagoberto Buim Arena. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9293757. Acesso em: 03 jun. 2024.

LUZ, E. C.; CAXIADO, G. H. da S.; AZEVEDO, N. C. S. **“Habemus base”? Reflexões sobre o processo de alfabetização na Base Nacional Comum Curricular.** *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 18, p. 133–146, jan./dez. 2021. DOI: <10.5747/ch.2021.v18.h515>. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4042/3308>. Acesso em: 3 jun. 2024.

SILVA, M. C. G. de S. **A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre as habilidades prescritas para o 1º e 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade

Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal. Linha de Pesquisa: Formação do Educador e Diversidade. 62 f. Disponível em: <https://ppgecpn.ufms.br/marcia-cristina-goncalves-de-souza-silva-a-alfabetizacao-na-base-nacional-comum-curricular-um-estudo-sobre-as-habilidades-prescritas-para-o-1o-e-2o-ano-dos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental/>. Acesso em: 04 jun. 2024.

MACEDO, E. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 12-14, ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvhFKKfnd>. Acesso em: 4 jun. 2024.

MACHADO, M. L. C. A. **Perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa em educação e inclusão social**. Aula ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: PROPED/UERJ, 2023.

MACHADO, M. L. C. A. **Propriedades gramaticais e representacionais da fala e da escrita: subsídios para a formulação de hipótese teórico-descritiva para a produção escrita dos alunos**. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 10, p. 95-118, 2013.

MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. S. V. C.; SANTANA, A. P. **Os sentidos da alfabetização na BNCC: leituras a partir da perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem**. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES*, v. 26, n. 52, 2022. ISSN 2526-9062.

MACHADO, M.L.C.A; LOPES, P.S.V.C. **Práticas discursivas na cultura escrita: Experiência bilíngue na alfabetização**. In: Senna, L.A.G. (Org.). *Bilinguismo Cultural: estudos sobre culturas em contato na Educação Brasileira*. 1ª Ed. Curitiba: Appris Editora, 2021, v., p. 73-100.

MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. S. V. C.; SENNA, L. A. G. **Notas sobre fracasso e diversidade: os sentidos do aprender e do não aprender na escola**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp. 5, p. 2837-2854, dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: [inserir DOI].

MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. C.; SOUZA, J. M. P. **Especialização em alfabetização, leitura e escrita: avaliação, planejamento e mediação pedagógica na alfabetização**. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação/UERJ. Módulo VII, Unidades 1 e 2. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Programa Rio + Alfabetizado, 2022.

MACHADO, M.L.C.A; LOPES, P.S.V.C. **Práticas discursivas na cultura escrita: Experiência bilíngue na alfabetização**. In: Senna, L.A.G. (Org.). *Bilinguismo Cultural: estudos sobre culturas em contato na Educação Brasileira*. 1ª Ed. Curitiba: Appris Editora, 2021, v., p. 73-100.

MACHADO, M. L. A. M.; SENNA, L. A. G. **As políticas públicas inclusivas e o sujeito do fracasso escolar**. *Revista Aleph*, n. 18, p. 45-58, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39004/os22443>. Acesso em: 03 jun. 2024.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 40. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

MOYSÉS, M. A. A. **A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente. A medicalização do não-aprender na escola e a invenção da infância anormal.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPED, 2008.

Disponível

em:http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20maria%20aparecida%20affonso%20moyses%20-%20participante.pdf. Acesso em: 21 de fevereiro de 2024.

MOYSÉS, L. **O desafio de saber ensinar.** 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

MENDES, L. **O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia.** 2021. 213 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/43279>. Acesso em: 04 jun. 2024.

MORAES, J. S. S. de. **Leitura na educação infantil: análise das concepções e práticas pedagógicas de professoras em uma instituição da rede municipal de Imperatriz.** 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022. Disponível em:

<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/4537/2/JAINESILVASOUZADEMORAES.pdf>.

Acesso em: 04 jun. 2024.

MORAES, S. L. F. F. de. **A Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular: Um Estudo Sobre as Habilidades Prescritas para o 1º e 2º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/229261/PEED1584-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 jun. 2024.

MORAIS, A. G. de. **Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental.** 2020. Artigo publicado na *Revista Debates em Educação*, v. 12, n. Especial, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955/pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.

MORAIS, A. G. de. **Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire.** *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 16, p. 1–14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2022584>. Acesso em: 04 jun. 2024.

MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da; NASCIMENTO, G. S. do. **Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular.** *Revista Brasileira de Educação*, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2024.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização no Brasil: uma história de sua história** 2. Ed. São Paulo. Editora Unesp, 2021.

MORTATTI, M. do R. L. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história** 2. Ed. São

Paulo. Editora Unesp; Marília SP: oficina Universitária, 2012.

MORTATTI, M. do R. L. **Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira?**. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 2, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2015.v1.69>. Acesso em: 04 jun. 2024.

NASCIMENTO, F. P.; SOUSA, F. L. L. **Classificação da pesquisa**. In: NASCIMENTO, F. P.; SOUSA, F. L. L. **Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática – como elaborar TCC**. Brasília: Thesaurus, 2015. p. 139-151.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. 4. ed. revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAULILO, A.L. **A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil**. *Cad. Pesqui.* 47(166) • Oct-Dec 2017 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/9sXhzGqdCPD5z7Ppyk4x3qc/?lang=pt#>

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. **Alfabetização e Letramento nas Políticas Públicas: Convergências e Divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 27, n. 105, p. 777-795, 2019. Disponível em: <https://chatgpt.com/c/67274ad1-2098-800a-8a9f-6023d0c2a1aa> . Acesso em: 03 jun. 2024.

RIBEIRO, Camila de Oliveira Fonseca. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A alfabetização de crianças em diálogos?** 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória. Biblioteca Nilo Peçanha. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1945>. Acesso em: 03 jun. 2024.

ROCHA, R. de A. **Alfabetização e letramento em tempos de reestruturação curricular: um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa escola pública municipal paulista**. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 04 jun. 2024.

RUSSO, Daniele Aparecida. **A escola como objeto de estudo: o conhecimento produzido em periódicos publicados pelo INEP (1995-2010)**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/52a38c9e-0452-4d9a-84>

SANTOS, E. A. dos; RIBEIRO, É. L. M. **Concepções de alfabetização nas DCNs e na BNCC: duas linhas paralelas ou convergentes?** *Working Papers*, v. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/71342>. Acesso em: 04 jun. 2024.

SANTOS, G. dos; OLIVEIRA, L. G. de; ALMEIDA, M. N. de; PEREIRA, M. G. F. **Língua portuguesa no contexto do ensino escolar: sentidos projetados aos anos iniciais do Ensino Fundamental**. *Olhares*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/13972/10339>. Acesso em: 04 jun.

2024.

SENNA, L. A. G. **Fundamentos da linguagem na educação**. Curitiba: Appris, 2019.

SENNA, L. A. G. **O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva**. In: SENNA, L. A. G. (org.). **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: Ibpx, 2007b. p. 149-169.

SENNA, L. A. G. **Formação docente inclusiva**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 195-219, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-1574008000100009>. Acesso em: 3 jun. 2024.

SENNA, L. A. G. **Bilinguismo cultural: da linguística à agenda de estudos em educação inclusiva**. In: SENNA, L. A. G. **Bilinguismo cultural: estudos sobre culturas em contato da educação brasileira**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SENNA, L. A. G. **A heterogeneidade de fatores envolvidos na aprendizagem**. In: *Revista SINPRO-Rio*, v. 6, p. 9-17, 2004.

SENNA, L. A. G. **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: Ibpx, 2012.

SENNA, L. A. G. **Formação docente e educação inclusiva**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 195-219, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100009>.

SENNA, L. A. G. **Especialização em alfabetização, leitura e escrita: os imaginários da alfabetização no Brasil**. Módulo I, Unidade I. Rio de Janeiro, 2022.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SONCO, C. H. B.; BAIÃO, J. C.; ANDRADE, A. P. M. **Especialização em alfabetização, leitura e escrita: alfabetização e letramentos**. Módulo II, Unidade 1. Rio de Janeiro, 2022.

SPALA, F. T.; MACHADO, M. L. C. de A.; LOPES, P. S. V. C. **Relações entre componentes curriculares e modos autorais de ensinar na alfabetização**. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, p. 292-310, 2018. Disponível em:

<https://revistas.ufrrj.br/index.php/rce/article/view/15540>. Acesso em: 04 jul. 2024.

SILVA, A. K. da C. **A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?** 2021. 236 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) — Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS). Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/42996/1/2021_AnaK%C3%A1tiadaCostaSilva.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

SILVA, K. M. da. **O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?** 2019. 236 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1119ca75-d613-48cf-84f2-4ebc311de45a/content>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SILVA, M. C. G. de S. **A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre as habilidades prescritas para o 1º e 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2020. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Câmpus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Formação do Educador e Diversidade. Disponível em: <https://ppgecpn.ufms.br/marcia-cristina-goncalves-de-souza-silva-a-alfabetizacao-na-base-nacional-comum-curricular-um-estudo-sobre-as-habilidades-prescritas-para-o-1o-e-2o-ano-dos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental/>. Acesso em: 04 jun. 2024.

SOUZA, T. R. S. **Concepções de alfabetização: o que dizem professores da rede municipal de ensino de Duque de Caxias/RJ.** 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52781/52781.PDF>. Acesso em: 04 jun. 2024.

TRICHES, E. de F. **Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017).** 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, na Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1115/1/ElianedeFatimaTriches.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.

ZANOLLA, Taciana. **Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do ensino fundamental - PNLD 2019.** 2024. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/5265/Dissertacao%20Taciana%20Zanolla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 jun. 2024.

VOSS, R. **Aspectos sociocognitivos do fracasso escolar.** In: Revista Educação em Questão, v. 48, n. 34, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5772/4596>. Acesso em: 03 jun. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotsky sobre os fundamentos da pedologia.** 1. ed. Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.

Anexos

Anexo 1 - Planilha 1 da Revisão Sistemática de Literatura - disponível ao clicar neste [link](#)

Artigos

Primeiro recorte

Nº	Título	Plataforma	Palavras chave	Estado	Autores	Ano	Instituição	Área de publicação
1	A política nacional de alfabetização e a Base Nacional Comum Curricular na perspectiva dos teóricos da alfabetização	CAPEL	Alfabetização. PNA. BNCC.	São Paulo/SP	Ricardo Luiz Bittencourt e Nazaré Nunes Barbosa Cesa Cláudia Maria Mendes Gontijo (i) Dania Monteiro Vieira Costa (ii) Nayara Santos Perovano (iii)	2023	Universidade Federal de São Paulo, Brasil	Educação
2	Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	CAPEL SciELO	alfabetização; modelo funcional de alfabetização; Base Nacional Comum Curricular; texto	Campinas/SP	Karoline Dos-Santos ; Lawall, Ivani Teresinha ; Devegili, Karlinne-Lisandra	2019	UNICAMP - Faculdade de Educação	Educação
3	O alinhamento da alfabetização científica e tecnológica com a Base Nacional Comum Curricular: O ensino investigativo como abordagem metodológica para alfabetização científica: enfoque na Base Nacional Comum Curricular	CAPEL	Alfabetização Científica e Tecnológica; Ensino de Ciências; Base Nacional Comum Curricular.	-	Luiz Carlos Marinho de Araújo, Lourdes Aparecida Della Justina	2021	FURB, BLUMENAU	Ensino de Ciências naturais e matemática
4	O ensino investigativo como abordagem metodológica para alfabetização científica: enfoque na Base Nacional Comum Curricular	CAPEL	Ensino de Ciências; BNCC; Ensino por Investigação; Epistemologia da Ciência; Situação-problema	-	Eduardo Cezari; Jil-vanny da Silva-Cunha-Sousa; Rogério de Sousa-Cunha	2022	-	Ciências
5	A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: conceitos e propostas de um currículo	CAPEL	Ensino de Ciências; BNCC; Ensino por Investigação; Epistemologia da Ciência; Situação-problema.	-	Emerson Rolkouski	2022	-	Educação Infantil
6	Dos Direitos de Aprendizagem e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa à Base Nacional Comum Curricular: o caso da alfabetização matemática	CAPEL	Curriculo; Alfabetização Matemática; Políticas Públicas; Formação de Professores.	Paraná/RS	Ieda Pertuzatti e Ivo Dickmann Evelyn Clara Luz1, Geise Hellen da Silva Caxiado2, Nair	2018	Universidade Federal do Paraná	Educação em Ciências e em Matemática
7	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	CAPEL/ SciELO	Políticas públicas educacionais; Alfabetização; Letramento; Base Nacional Comum Curricular	Rio de Janeiro/RJ		2019	Fundação CESGRANRIO	Educação
8	“Habemus base”? reflexões sobre o processo de alfabetização na	CAPEL	Educação. BNCC. Alfabetização. Educação Básica	Presidente Prudente/SP		2021	Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE	Educação

9	Base Nacional Comum Curricular Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios	CAPEs	Base Nacional Comum Curricular. Alfabetização. Leitura. Escrita. Políticas de alfabetização.	Uberlândia, MG	Correia Salgado de Azevedo Ana Maria Esteves Bortolanza Ilisa do Carmo Vieira Goulart 2 Giovanna Rodrigues Cabral	2018	Universidade Federal de Lavras. Minas Gerais.	Educação
10	Um desafio para a Base Nacional Comum Curricular: o diálogo entre a alfabetização científica e a inclusão escolar	CAPEs	Inclusão. Ensino de Ciência. Formação de Professores.	Ujubá/MG	Paloma Alinne Alves Rodrigues	2020	Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)	Ensino de Ciências / Física e Química
11	Alfabetização e aprendizagem: uma reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular. Uma análise das concepções de currículo e de alfabetização	CAPEs	Ensino de língua escrita; políticas; públicas; Educacionais; Letramento	Sabta Catarina	Stockmanns, Jussara e FONSECA, Natália Ribas	2019	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação
12	latentes na BNCC A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017	CAPEs	Base Nacional Comum Curricular, Alfabetização, Concepções	Pernambuco	Érica Raiane de Santana Galvão e Leila Nascimento da Silva	2021	Universidade Federal Rural de Pernambuco,	Educação
13	Políticas nacionais de avaliação para a alfabetização: o que muda com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?	CAPEs	Base Nacional Comum Curricular, Parâmetros Curriculares Nacionais, programa de alfabetização.	Curitiba, Paraná	Cássia Helena Guillen e Maria Elisabeth Blanck Miguel	2020	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	Educação
14	Palavra aberta - BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios	CAPEs	Políticas avaliativas. Alfabetização. Mecanismos de controle.	Iratí/Paraná	Graciele Lipsuch e Michelle Fernandes Lima	2020	PPGE/Unicentro Deped/Iratí	Educação
15	Ensino de Ciências nos Anos Iniciais: perspectivas históricas e práticas	CAPEs/SciELO	Alfabetização; Base Nacional Comum Curricular; Língua Portuguesa	Belo Horizonte/MG	Isabel Cristina Alves da Silva Frade	2020	Universidade Federal DE Minas Gerais	Educação
16	Uso do Laboratório de Ciências no Ensino Médio: Buscando evidências na Base Nacional Comum Curricular	CAPEs	Alfabetização Científica/Letramento científico, Base Nacional Comum Curricular, Educação em Ciências	-	Lauren Linck-Nilson Maldaner e Noemi Boer e Cleci T. Werner da Rosa	2023	-	Educação em Ciências
17	Base Nacional Comum Curricular: competências, habilidades e o planejamento escolar	CAPEs	Ensino de Ciências, Educação Básica, Alfabetização Científica, Novo Ensino Médio	-	Bibiane de Fátima Santos e Maria Danielle Araújo Mota	2023	-	Educação em Ciências
18	O programa saúde na escola e suas relações com a Base Nacional Comum Curricular	CAPEs	Base Nacional Comum Curricular. Competências e habilidades. Planejamento escolar.	Fortaleza, CE	Sabóia, Valquiria Soares Mota ; Barbosa, Rozilda Pereira	2020	Faculdade de Educação de Crateús, Crateús, CE	Educação
19	Programa Saúde na Escola, Saúde Escolar, Base Nacional Comum Curricular	CAPEs	Programa Saúde na Escola, Saúde Escolar, Base Nacional Comum Curricular	-	Edson Manoel dos Santos ; Valéria Trigueiro Santos Adinolfi	2022	-	Promoção à saúde

	O caráter do Currículo na Base Nacional Comum Curricular e nos Parâmetros Curriculares Nacionais				Menezes, Maria Aparecida ; Ramos, Cintia Acioli Da Silva ; Rodrigues, Vivian Aparecida Da Cruz		Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Educação
20	Nacionais	CAPES	Currículo, Base Nacional Comum Curricular, PCN.	São Paulo		2022		
21	Base Nacional Comum Curricular e competências infocomunicacionais: uma análise de correlação	CAPES/ SciELO	Alfabetização- Informacional e Midiática, Competências Infocomunicacionais, New Media Literacy, Base Nacional Comum Curricular-BNCC, Ensino Médio	-	Silva, Daniela ; Borges, Jussara	2020	-	Ciências da comunicação
22	As ciências da natureza nas 1º e 2º versões da Base Nacional Comum Curricular	CAPES/ SciELO	Ensino de Ciências; Base Nacional Comum Curricular; Ensino Básico	-	MARCONDES, Maria Eunice- Ribeiro	2018	-	Ciências da natureza
23	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos	CAPES	Não possui palavras-chave	Espírito Santo	Cláudia Maria Mendes Gontijo	2015	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Educação
24	Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: Uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular. Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental e os mitos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade	CAPES	Ensino de ciências por investigação; práticas científicas e epistêmicas; Base Nacional Comum Curricular.	-	Sasseron, Lucia- Helena	2018	-	Educação em Ciências
25	Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular: Que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças de educação infantil? Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional	CAPES	análise bakhtiniana; base nacional comum-curricular; análise bakhtiniana; base nacional comum-curricular; mineração de texto	-	Antunes Júnior, Estevão Luciano ; Cavalcanti, Cláudio José ; Ostermann, Fernanda	2019	-	(Ciência, Tecnologia e Sociedade)
26	Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular: Que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças de educação infantil? Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional	CAPES	Não possui palavras-chave	São Paulo	Maria do Rosário Longo Mortatti	2015	Universidade Estadual Paulista UNESP	Educação
27	Base Nacional Comum Curricular: Que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças de educação infantil? Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional	CAPES/ SciELO	Educação infantil; alfabetização; currículo	Revista Brasileira de Educação	Morais, Artur Gomes de ; Silva, Alessandro da ; Nascimento, Gabryella Silva do (2015)	2020	Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.	Educação infantil
28	Base Nacional Comum Curricular: Que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças de educação infantil? Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional	CAPES	Não possui palavras-chave	Pernambuco	Artur Gomes de Moraes	2015	Universidade Federal de Pernambuco	Educação
29	Base Nacional Comum Curricular: Que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças de educação infantil? Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional	CAPES/ SciELO	Política curricular; Conhecimento; Direito.	Belo Horizonte/ Minas Gerais	Frangella, Rita de Cássia Prazeres	2016	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Educação

30	"O que quer" a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular língua portuguesa em questão	CAPE <td>Base Nacional Curricular Comum. Componente Curricular de Língua Portuguesa. Ensino de Língua Materna.</td> <td>Espírito Santo</td> <td>Regina Godinho de Alcântara ; Vanildo Stieg</td> <td>2017</td> <td>Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)</td> <td>Educação</td>	Base Nacional Curricular Comum. Componente Curricular de Língua Portuguesa. Ensino de Língua Materna.	Espírito Santo	Regina Godinho de Alcântara ; Vanildo Stieg	2017	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	Educação
31	Sobre letrar ou alfabetizar na educação infantil: a linguagem na Base Nacional Curricular	CAPE <td>Concepção de linguagem. Concepção de criança. Base Nacional Curricular Comum. Educação Infantil.</td> <td>São Paulo</td> <td>Renata Teixeira Junqueira Freire ; Ana Maria Esteves Bortolanza</td> <td>2016</td> <td>Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Universidade de Uberaba (Uniube)</td> <td>Educação</td>	Concepção de linguagem. Concepção de criança. Base Nacional Curricular Comum. Educação Infantil.	São Paulo	Renata Teixeira Junqueira Freire ; Ana Maria Esteves Bortolanza	2016	Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Universidade de Uberaba (Uniube)	Educação
32	O planetário como recurso didático para o ensino de astronomia e de uma alfabetização científica à luz da Base Nacional Comum Curricular	CAPE <td>Ensino de Astronomia. Planetário. Recurso didático. Alfabetização científica. Base nacional comum curricular.</td> <td>-</td> <td>Damasceno Júnior, José Ademir ; Romeu, Mairton Cavalcante</td> <td>2024</td> <td>-</td> <td>Educação, Ciências</td>	Ensino de Astronomia. Planetário. Recurso didático. Alfabetização científica. Base nacional comum curricular.	-	Damasceno Júnior, José Ademir ; Romeu, Mairton Cavalcante	2024	-	Educação, Ciências
33	<u>Base nacional comum curricular: a emergência de uma subjetividade competente</u> Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física	CAPE <td>BNCC. Competência. Currículo. Neoliberalismo. Subjetividade.</td> <td>Rio Grande do Sul</td> <td>Santaiana, Rochele da Silva ; Machado, Jaqueline Aparecida</td> <td>2024</td> <td>Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ UERGS</td> <td>Educação</td>	BNCC. Competência. Currículo. Neoliberalismo. Subjetividade.	Rio Grande do Sul	Santaiana, Rochele da Silva ; Machado, Jaqueline Aparecida	2024	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ UERGS	Educação
34		CAPE <td>Alfabetização; Letramento; Política Pública; Cultura Corporal; Base Nacional; Comum Curricular</td> <td>Santa Catarina</td> <td>Ieda Pertuzatti1 Ivo Dickmann2</td> <td>2015</td> <td>Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ)</td> <td>Educação</td>	Alfabetização; Letramento; Política Pública; Cultura Corporal; Base Nacional; Comum Curricular	Santa Catarina	Ieda Pertuzatti1 Ivo Dickmann2	2015	Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ)	Educação
35	Análise de provas de Matemática elaboradas por professoras do 3º ano do Círculo de Alfabetização	CAPE <td>matemática; ciclo de alfabetização; avaliação; prova</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>2020</td> <td>-</td> <td>Educação em Matemática</td>	matemática; ciclo de alfabetização; avaliação; prova	-	-	2020	-	Educação em Matemática
36	Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil	CAPE <td>Alfabetização; PNA; BNCC; Incongruências; Brasil</td> <td>Goiânia/ Goiás</td> <td>Amanda de Andrade Costa e Amanda de Andrade Costa</td> <td>2021</td> <td>Instituto Federal de Educação de Santa Catarina (IFGCâmpus Goiânia Oeste)</td> <td>Educação</td>	Alfabetização; PNA; BNCC; Incongruências; Brasil	Goiânia/ Goiás	Amanda de Andrade Costa e Amanda de Andrade Costa	2021	Instituto Federal de Educação de Santa Catarina (IFGCâmpus Goiânia Oeste)	Educação
37	Autonomia curricular como fator associado ao desempenho de ciência no PISA	CAPE <td>Flexibilidade curricular; Programa Internacional de Avaliação de Estudantes; Alfabetização científica; Avaliação do aluno; Avaliação externa dos alunos</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>2021</td> <td>-</td> <td>Ensino de ciências</td>	Flexibilidade curricular; Programa Internacional de Avaliação de Estudantes; Alfabetização científica; Avaliação do aluno; Avaliação externa dos alunos	-	-	2021	-	Ensino de ciências
38	O que é ler na alfabetização? Primeiras aproximações aos documentos oficiais – BNCC (2017) e currículo base do território catarinense (2019) Letramento em políticas curriculares de alfabetização: relações de poder-saber em torno do conceito cunhado por Magda Soares	CAPE <td>alfabetização, formação humana, literatura, currículo</td> <td>Florianópolis SC</td> <td>CRISTOFOLINI, Marcia Nagel; PEDRALLI, Rosângela.</td> <td>2022</td> <td>Cristofolini Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC</td> <td>Educação</td>	alfabetização, formação humana, literatura, currículo	Florianópolis SC	CRISTOFOLINI, Marcia Nagel; PEDRALLI, Rosângela.	2022	Cristofolini Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Educação
39		CAPE <td>currículo; alfabetização; letramento; BNCC; PNA.</td> <td>São Paulo</td> <td>Caldeira, Maria Carolina da Silva ; Frangella, Rita de Cássia Prazeres Lapuente,</td> <td>2023</td> <td>Universidade Federal de São Paulo, Brasil</td> <td>Educação</td>	currículo; alfabetização; letramento; BNCC; PNA.	São Paulo	Caldeira, Maria Carolina da Silva ; Frangella, Rita de Cássia Prazeres Lapuente,	2023	Universidade Federal de São Paulo, Brasil	Educação
40	<u>A Política Nacional de Alfabetização e a produção da</u>	CAPE <td>Base Nacional Comum Curricular, Política Nacional de Alfabetização,</td> <td>Rio Grande do Sul</td> <td>Janaina Soares Martins ; Porto, Gilceane Caetano</td> <td>2023</td> <td>Universidade Federal do Rio Grande (FURG)</td> <td>Educação</td>	Base Nacional Comum Curricular, Política Nacional de Alfabetização,	Rio Grande do Sul	Janaina Soares Martins ; Porto, Gilceane Caetano	2023	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Educação

	<u>nova geração: um campo de disputa</u>		Programa Tempo de Aprender, Alfabetização.		; Del Pino, Mauro Augusto Burkert ; Silva, Simone Gonçalves da			
41	Políticas educacionais para a alfabetização: Mecanismo de controle do conteúdo da formação <u>Análise do programa mais alfabetização - precarização na formação e trabalho docente</u>	CAPES	Alfabetização; Formação; Políticas Públicas; Teoria crítica da sociedade.	Maringá, Paraná	Czyzewski, Analice ; Galuch, Maria Terezinha Bellanda	2022	Universidade Estadual de Maringá	Educação
42	<u>Educação estatística no ciclo de alfabetização: uma revisão sistemática sobre pesquisas realizadas antes e após a implementação da BNCC</u>	CAPES	Educação Básica. Políticas Educacionais. Neoliberalismo. Formação Docente Pedagogia Histórico Crítica.	Marília, São Paulo	Aline C. A. MORAES	2019	Universidade Estadual de Londrina-UEL	Educação
43	Alfabetização e letramento: pressupostos teóricos e metodológicos para os anos iniciais do ensino fundamental	CAPES	Educação Estatística, Ciclo de Alfabetização, Anos Iniciais, Base Nacional Comum Curricular, Educação Estatística	João Pessoa/PB	SILVA, Danielle-Gonzaga; CASTRO, Juscelide Braga de.	2023	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará,	Ensino de Ciências e Matemática
44	Políticas públicas de alfabetização: Proposições oficiais para a alfabetização de crianças no estado de Pernambuco: das políticas nacionais (BNCC e PNA) às iniciativas estaduais	CAPES/SciELO	Educação, Letramento, Metodologias de Alfabetização Psicolinguística e Educação; Políticas Públicas de Alfabetização; Avaliações Nacionais e Internacionais; Neurociência da Leitura; Sistema Scliar de Alfabetização	Maringá, Paraná	Freitag de Araújo, Vanessa ; Men Benatti, Lucas ; Perdigão Ganassin, Beatriz	2024	Universidade do Sul de Santa Catarina	Educação
45	<u>Avaliação da aprendizagem na rede municipal de ensino de Gurupito: Indicadores do Programa Mais Alfabetização</u>	CAPES	Políticas oficiais. Alfabetização. Pernambuco.	Ponta Grossa, Paraná	Leonor Scliar-Cabral	2019	Univversidade de Montréal;	Educação
46	<u>Alfabetização midiática e informacional no combate à desinformação e à violência nas escolas: uma proposta de agenda científica nos anos iniciais: urgência em investir na formação de professores</u>	CAPES	Avaliação educacional; Avaliação externa; Ciclo de alfabetização; BNCC; Educação de qualidade.	Palmas, Tocantins	GONÇALVES, I. B. de S. .; SILVA, A. da; OLIVEIRA MENDES, S. A. de .	2022	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Educação
47	<u>Alfabetização midiática e informacional no combate à desinformação e à violência nas escolas: uma proposta de agenda científica nos anos iniciais: urgência em investir na formação de professores</u>	CAPES	Desinformação, Violência, Alfabetização midiática e informacional, Políticas públicas, Educação	Brasília/DF,	ANDRADE DA SILVA, Meire Lúcia; ASSIS, Lúcia Maria de.	2019	Universidade Federal do Tocantins	Educação
48	<u>Alfabetização científica nos anos iniciais: urgência em investir na formação de professores</u>	CAPES	Infância, Alfabetização científica, Formação de professores, Anos iniciais do ensino fundamental	-	Liziane Soares Guazina	2023	Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília.	Comunicação
49		CAPES			Cristina Aparecida de Oliveira ; Patricia da Silva Sessa	2022	-	Ensino das Ciências e da Matemática

50	<u>Alfabetização Científica na Educação Infantil: experiência em uma escola do campo em tempos de pandemia</u>	CAPES	pré-escola, projeto interdisciplinar, ensino remoto.	Porto Alegre/ Rio Grande do Sul	Heberlê de Almeida, Lia ; Rangel Nicoletti, Elenize ; Lima Robaina, José Vicente	2023	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação científica - Ed. Infantil
51	<u>Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco</u>	CAPES	Alfabetização. Educação. Políticas públicas.	São Borja –RS / Revista de Araraquara, SP	Sergio Brasil Fernandes ; Ronaldo Bernardino Colvero	2019	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Educação
52	<u>Das experiências às práticas de alfabetização, letramento e ludicidade na Educação Infantil</u>	CAPES	educação infantil, alfabetização, letramento, ensino remoto, BNCC.	Pará	Gonçalves de Freitas, Léia ; Aparecida de Pinho, Vilma ; Lemos Braga, Marcia	2023	Universidade Federal do Pará – UFPA	Educação- Alfabetização na Educação Infantil
53	<u>Alfabetização científica e a abordagem ciência, tecnologia e sociedade enquanto princípios da formação inicial de professores/as em pedagogia</u>	CAPES	Formação inicial de professores em Pedagogia. Alfabetização Científica. Ciência, Tecnologia e Sociedade.	Tocantínópolis TO	Terra de Oliveira, Caroline ; Gil, Robledo	2021	Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul	Educação - Alfabetização científica
54	<u>Contribuições da literatura infantil para o processo de Alfabetização Científica nos Anos Iniciais</u>	CAPES	Ciências nos Anos Iniciais; Metodologia do ensino; PIBID	Chapecó, SC	Terra de Oliveira, Caroline ; Medeiros Alves, Antonio	2023	Universidade Federal da Fronteira Sul	Educação - Alfabetização científica
55	<u>A (in)visibilidade da literatura infantil nas políticas públicas de alfabetização: Realidade Brasil e Portugal</u>	CAPES	Não possui palavras-chave	São Carlos, SP	Mauricio ; Elert Strelow, Rafaela Bortolanza, Ana Maria Esteves ; Coelho de Balça, Ângela Maria Franco Martins ; Cunha, Neire	2023	Educação da Universidade Federal de São Carlos	Educação
56	<u>BNCC e as práticas epistêmicas e científicas nos anos finais do ensino fundamental</u>	CAPES	BNCC; alfabetização científica; práticas científicas e epistêmicas; ensino de ciências.	-	Márcia da Reis, Anazia Aparecida ; Apolinário de Azevedo, Elaine Cristina ; Freguglia, Junia ; Scarabelli-Ribeiro, Lidiane Dos Santos	2021	-	Ensino em ciências/ Anos finais do Ensino Fundamental
57	<u>Processos de alfabetização: princípios, políticas e estratégias para a diversidade dos modos de aprender e de ensinar</u>	CAPES	alfabetização; diversidade; autoria.	Florianópolis SC	CONSTANT, Elaine; MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid.	2022	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	Educação
58	<u>Alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental: o que nos dizem os documentos oficiais</u>	CAPES	Alfabetização Científica; Anos iniciais do Ensino Fundamental; Documentos Educacionais Oficiais	Curitiba, PR	Araújo, Maria Alina Oliveira Alencar de ; Leite, Raquel Crosara Maia	2019	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Alfabetização Científica
59	<u>Concepções de alfabetização nas DCNs e na BNCC: duas linhas paralelas ou convergentes?</u>	CAPES	Alfabetização. DCNs. BNCC.	Florianópolis SC	Eloise Andréia dos Santos e Ellen Lisboa Moreira Ribeiro	2020	UFSC - PROFLETRAS	Educação
60	<u>O uso de histórias em quadrinhos para o ensino de Educação Financeira no ciclo de alfabetização</u>	CAPES	Educação Financeira; Histórias em Quadrinhos; Ciclo de Alfabetização.	-	Nilton José Neves Cordeiro1Madelaine Gurgel-Barreto-Maia2Carina	2021	-	Educação financeira

					Brunchilde Pinto-Silva			
					Branco, Alessandra Batista de Godoi ; Branco, Emerson Pereira ; Fávoro Alegrância Iwasse, Lilian ; Akiko Nagashima, Lucila			
61	Alfabetização e letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica	CAPE	Ciências da natureza. Conhecimento Científico. Investimentos financeiros	Volta Redonda, RJ		2018	Faculdade Sul Fluminense	-
62	Formação matemática de futuros professores dos anos iniciais: um estudo sobre os cursos de Pedagogia da Bahia	CAPE	Pedagogia, Educação Matemática, BNCC, Letramento matemático, Alfabetização Matemática	-	Souza, Naiara-Fonseca de	2023	-	Educação matemática
63	<u>Contradições, heterogeneidade e formações ideológicas</u> Impactos da pandemia da COVID-19 na alfabetização e letramento científico de alunos do 5º ano de uma escola municipal de linhares-ES	CAPE	BNCC do ensino fundamental; habilidades e competências; alfabetização e letramento.	São Luís, Maranhão	Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho ; Simone Gabriela Rodrigues Benedito	2022	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Educação
64		CAPE	Letramento científico; Pand emia da Covid -19 ; Ensino de ciências	Niterói, RJ	Freitas, Joana Lúcia Alexandre de ; Ramos, Junia Bragança ; Oliveira, Suelen Sara dos Santos de	2023	Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	Educação
65	Alfabetização Científica e Tecnológica na formação do cidadão	CAPE	Escola, Ciência, Tecnologia, Sociedade	-	SANTOS-TEIXEIRA, CÁSSIA ; Schuek, Rogério- José Schuek	2020	-	Ensino de ciências
66	<u>Um olhar sobre as práticas pedagógicas de um grupo de professoras dos anos iniciais</u> Discussão do lugar e alfabetização cartográfica no ensino fundamental: a elaboração de cadernos didáticos associados a atlas geoambientais municipais do Centro Oeste Gaúcho	CAPE	Alfabetização, Métodos de ensino, Prática docente.	Brasília/D F,	Bilier, Paula Fabiana Carvalho ; Cunha, Fernando Icaro Jorge ; Dinardi, Ailton Jesus	2023	UNIPAMPA	Educação
67		CAPE	Cartografia escolar. Atlas municipais. Cadernos didáticos. Espaço vivido. Leitura do espaço.	-	Delevati Ben, Franciele ; Schnorr, Giorge Gabriel ; Petsch, Carina ; Secoti, Anderson Augusto Volpato ; De Souza Robaina, Luis Eduardo ; Trentin, Romario	2021	-	Conhecimen to geográfico
68	A utilização da bioquímica dos alimentos no contexto escolar: uma estratégia para o aprendizado de química orgânica no ensino médio	CAPE	Ensino de Química- Bioquímica dos alimentos- Química Orgânica- Alfabetização Científica.	-	Cipriani, Andreza ; Silva, Arleide Rosa da	2022	-	Alfabetizaçã o Científica
69	Leitura e escrita na educação infantil	CAPE	Leitura, Escrita, Educação Infantil	Florianópolis - SC	Nogueira, Gabriela Medeiros ; Carvalho, Rodrigo Saballa	2023	ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização/	Educação Infantil

70	<u>A política curricular no contexto da inclusão e seus mecanismos de diferenciação curricular</u> Concepções de linguagem e justiça na proposta curricular de língua portuguesa do Estado do Ceará: uma análise discursiva de um dos dispositivos do Paic	CAPE	Diferenciação curricular, Políticas curriculares, Educação Inclusiva	Rio de Janeiro - RJ	Mesquita, Amélia Maria Araújo ; Rodrigues, José Rafael Barbosa ; Castro, Kelly Paixão de.	2018	UERJ	Educação - Currículo
71		CAPE	Paic; currículo escolar, concepções de linguagem, justiça e equidade Currículo prescrito. Currículo em ação.	Florianópolis - SC	Pereira, Lays ; Vóvio, Cláudia Lemos	2021	ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização	Educação Educação- Currículo não aborda a alfabetização na BNCC
72	Currículo: lições do passado em tempos de BNCC	CAPE	Abordagem do ciclo de políticas. Implementação de currículos	Santa Catarina - SC	SANTOS, L. L.; OLIVEIRA, L. de.	2020	Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)	
73	O letramento científico e a formação inicial no curso de pedagogia: uma articulação possível	CAPE	Letramento Científico; Pedagogia; Ensino de ciências.	-	Silva Junior, Luiz Alberto ; Afonso, Andréia Franciscio ; Cabral, Wallace Alves	2021	-	Educação- Letramento científico
74	A recontextualização do currículo de língua portuguesa na sala de aula de uma escola quilombola	CAPE	Recontextualização. Ensino de Língua Portuguesa. Educação Escolar Quilombola. Currículo	-	Silva, Elenilson Evangelista ; Eugenio, Benedito	2020	-	Educação- Currículo
75	Políticas curriculares em uma lógica centralizadora e escapes possíveis: tecendo outras redes políticas	CAPE	Políticas curriculares. Discurso. Blogs.Regulação. Redes políticas.	Rio de Janeiro/RJ	Frangella, Rita de Cássia Prazeres ; Axer, Bonnie ; Rosário, Roberta Sales Lacê	2017	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação- PNAIC
76	Visualização molecular interativa para situações de estudo	CAPE	Química estrutural, moléculas aromáticas, isômeros, objetos de aprendizagem, ensino de química.	-	Ribeiro Pereira, Andressa ; Queiroz Ferreira, Alba-Denise	2023	-	Química
77	<u>Fundamentos legais para o processo de apropriação da leitura e da escrita</u>	CAPE	alfabetização; aprendizagem; BNCC; ensino fundamental; leitura e escrita.	Rio Grande do Sul	Bruxel, Carla Maria Leidemer	2023	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Educação
78	Educação infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores	CAPE	Não têm palavras-chave por se tratar de um editorial	-	Vercelli, Ligia De Carvalho Abões ; Terçariol, Adriana Aparecida de Lima Valdete	2023	-	Educação Infantil Pré- Letramento em Matemática
79	Políticas públicas na formação continuada para o ensino de geometria	CAPE	Formação de professores; Geometria; Educação Matemática	-	Miné ; Maria Regina dos Passos Pereira	2021	-	
80	O tempo geológico e a leitura do lugar: por que estão ausentes como temas de investigação escolar?	CAPE	Embora seja um artigo, não apresenta as palavras-chave	-	Ody, Leandro Carlos ; Menegat, Rualdo	2023	-	-
81	BNCC e escrita cursiva: um estudo sobre as percepções dos professores da rede	CAPE	Alfabetização; anos iniciais; escrita; letra cursiva; obrigatoriedade	Lajeado/R S	Cláudia Redecker Schwabe1, Anastácia Lottermann	2021	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul	Educação

	municipal de Lajeado- RS							
	Língua portuguesa no contexto do ensino escolar: sentidos projetados aos anos iniciais do Ensino		Língua Portuguesa. Currículo. Anos iniciais do Ensino Fundamental.	Guarulhos, São Paulo	Santos, Geniana dos ; Oliveira, Liliane Gomes de ; Almeida, Marlene Neris de ; Pereira, Maria Gabriela Ferreira	2022	Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Cuiabá	Educação
82	Fundamental	CAPES						
	O letramento matemático nos anos iniciais do ensino fundamental		Letramento matemático- BNCC. Sequência Fedathi. Contexto sociocultural.	-	Costa dos Santos, Maria-José	2020	-	Letramento Matemático
83	Fundamental	CAPES						
	Mediação da leitura e literatura na educação infantil para o desenvolvimento integral		Biblioteca escolar.Literatura infantil.Desenvolvimento integral.Base Nacional Comum Curricular – BNCC.	São Paulo – SP	Abreu, Ana Caroline ; Bedin, Jéssica ; Sena, Priscila Machado Borges	2022	Universidade de São Paulo - USP	Educação Infantil
84	Fundamental	CAPES						
	Uma análise da escrita nos textos de alunos do ensino fundamental		Convenção ortográfica; Erros ortográficos; Interferência da fala na escrita.	-	Santos, Paulo Pereira dos ; Pereira Machado Soares, Eliane	2020	-	Letras/ Ensino Fundamenta I II
85	Fundamental	CAPES						
	Apontamentos sobre a construção do sentido de número e o processo de transição para o ensino fundamental nos documentos oficiais de ensino de matemática		Sentido de número, Transição, Educação Básica.	-	Amanda Cristine Lopes Marques(1); Claudia de Oliveira Lozada Prado, Carolina Conceição ; Pinheiro, Mércia Cristine Magalhães ; Mol, Gerson de Souza	2021	-	Alfabetização o- matemática
86	Fundamental	CAPES						
	Políticas educacionais no ensino de ciências: uma análise documental		Tendências educacionais, Pós-graduação, Educação Básica, Ensino Superior	-	Alencar Coelho da Silva ; Mauro Sérgio Teixeira de Araújo Fernandes Albuquerque, Elber ; Soeiro, Wedlane Carvalho ; Santos de Oliveira, Alan	2023	-	Políticas públicas/ ensino de ciências
87	Fundamental	CAPES						
	Objetivos formativos presentes em Teses e Dissertações relacionadas com a Educação CTS defendidas no Brasil entre 2010 e 2019		Educação CTS; Estado do Conhecimento; Objetivos Formativos; Teses e Dissertações	-	Cristiane Arimateia ; Ana Paula Barbosa de Lima ; Rute Elisabete de Souza Rosa Borba Albertoni Macedo, João Matheus ; Oliveira Dutra, Crys Michelly ; Sales, Antonio ; Andrade, Luciana Paes de	2023	-	Educação CTS
88	Fundamental	CAPES						
	Perfil dos estudos sobre educação financeira e finanças pessoais no Brasil: uma análise bibliométrica		Educação Financeira, Finanças Pessoais, Análise Bibliométrica.	-	Cristiane Arimateia ; Ana Paula Barbosa de Lima ; Rute Elisabete de Souza Rosa Borba Albertoni Macedo, João Matheus ; Oliveira Dutra, Crys Michelly ; Sales, Antonio ; Andrade, Luciana Paes de	2023	-	Educação financeira
89	Fundamental	CAPES						
	Conhecimentos pedagógicos para ensinar combinatória: currículo e documentos orientadores para os anos iniciais		Combinatória. Orientações Curriculares. Conhecimentos Pedagógicos Docentes. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco	2016		Educação Matemática
90	Fundamental	CAPES						
	Contribuições ao Consumo Responsável: Alimentação Saudável no 5º Ano do Ensino Fundamental I		Ensino. Alfabetização. Letramento.	-	Luciana Paes de	2020	-	Ciências da natureza
91	Fundamental I	CAPES						

92	Análise de uma abordagem didática sobre o papilomavírus humano (HPV) em um livro didático de ciências da natureza	CAPES	Conhecimento Científico- Saúde Pública- Alfabetização.	-	Macedo, João- Matheus- Albertoni ; Dutra, Crys- Michelly de- Oliveira ; Sales, Antonio ; Andrade, Luciana Paes de <u>Magalhães de- Oliveira- Elizabeth ; Dos- Santos Tavares- Elisabeth ;</u> <u>Teixeira Merlin- de Andrade, Lais- Helena</u> Andrade, Francisco- Rogellyson Da- Silva ; Lima, Priscila Sandra- Ramos de ; Gomes, Dannytza Serra ALMEIDA, Cleide Rita- Silvério de ; DIAS, Elaine- Teresinha Dal- Mas. Cecco, Bruna- Larissa ; Bernardi, Luci- Teresinha- Marchiori dos- Santos	2020	-	Ciências da natureza/- HPV
93	<u>Formação inicial de professores e as conquistas do PIBID</u>	CAPES	<u>BID/CAPES- Interdisciplinaridade- Multidisciplinaridade- Articulação de linguagens- Relatos de experiências.</u>	-	Andrade, Francisco- Rogellyson Da- Silva ; Lima, Priscila Sandra- Ramos de ; Gomes, Dannytza Serra ALMEIDA, Cleide Rita- Silvério de ; DIAS, Elaine- Teresinha Dal- Mas. Cecco, Bruna- Larissa ; Bernardi, Luci- Teresinha- Marchiori dos- Santos	2020	-	<u>Formação de professores/- PIBID</u>
94	A ressignificação do ensino de leitura propiciada pela formação docente: um estudo de caso a partir de narrativas de vida	CAPES	Etnossociologia; Abordagem clínica de coleta e análise de dados; Ensino de leitura; Concepções de leitura; Formação docente	-	Andrade, Francisco- Rogellyson Da- Silva ; Lima, Priscila Sandra- Ramos de ; Gomes, Dannytza Serra ALMEIDA, Cleide Rita- Silvério de ; DIAS, Elaine- Teresinha Dal- Mas. Cecco, Bruna- Larissa ; Bernardi, Luci- Teresinha- Marchiori dos- Santos	2020	-	Concepções de leitura
95	Editorial	CAPES	Não têm palavras-chave por se tratar de um editorial	-	Andrade, Francisco- Rogellyson Da- Silva ; Lima, Priscila Sandra- Ramos de ; Gomes, Dannytza Serra ALMEIDA, Cleide Rita- Silvério de ; DIAS, Elaine- Teresinha Dal- Mas. Cecco, Bruna- Larissa ; Bernardi, Luci- Teresinha- Marchiori dos- Santos	2020	-	Editorial
96	Letramento matemático: perspectivas e significações no contexto brasileiro	CAPES	Letramento matemático; política educacional; contexto educacional brasileiro.	-	Andrade, Francisco- Rogellyson Da- Silva ; Lima, Priscila Sandra- Ramos de ; Gomes, Dannytza Serra ALMEIDA, Cleide Rita- Silvério de ; DIAS, Elaine- Teresinha Dal- Mas. Cecco, Bruna- Larissa ; Bernardi, Luci- Teresinha- Marchiori dos- Santos	2022	-	Letramento- Matemático
97	As tecnologias digitais como recurso pedagógico para o ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. Análise das concepções de currículo e de alfabetização latentes na BNCC	CAPES/ SciELO	Ensino Remoto Emergencial, alfabetização, letramento, formação continuada.	Rio Grande do Norte	FRANCISCA EDILMA BRAGA SOARES AURELIANO E DAMIANA EULINIA DE QUEIROZ Galvão, Érica Raiane de Santana ; Silva, Leila Nascimento da	2022	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.	Pedagogia
98	Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental	CAPES	Base Nacional Comum Curricular. Alfabetização. Concepções	Pernambuco	FRANCISCA EDILMA BRAGA SOARES AURELIANO E DAMIANA EULINIA DE QUEIROZ Galvão, Érica Raiane de Santana ; Silva, Leila Nascimento da	2021	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Educação- Alfabetização o na BNCC
99	Dos PCNEM à nova BNCC para o ensino de ciências: um diálogo sob a ótica da alfabetização científica	CAPES	Alfabetização e letramento. Currículo. Metodologias de alfabetização. BNCC.	Alagoas, Pernambuco	Morais, Artur Gomes de	2020	Universidade Federal de Pernambuco	Educação- Alfabetização o e letramento na BNCC
100	Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje	CAPES	Políticas Educacionais, Ensino Básico, Currículo, Alfabetização Científica Alfabetização, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, BNCC, Política Nacional de Alfabetização, Paulo Freire	Pernambuco	Thiago Vicente- de Assunção e- Ana Paula- Teixeira Bruno- Silva	2020	-	Estudos de ciências e Alfabetização o científica
101	Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje	CAPES	Políticas Educacionais, Ensino Básico, Currículo, Alfabetização Científica Alfabetização, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, BNCC, Política Nacional de Alfabetização, Paulo Freire	Pernambuco	Artur Gomes de Morais	2022	Universidade Federal de Pernambuco	Políticas públicas de alfabetização / PNAIC/ BNCC

10	Interações discursivas entre a alfabetização e o ensino de inglês em salas do 1º ano do ensino fundamental I	CAPE	Ensino, Currículo, Língua inglesa, Dialogia, Alfabetização	-	Cavaliere, Alessandra Moreira ; Santos, Fábio Schwarz Soares dos ; Giroto, Claudia Regina Mosca	2021	-	Língua Estrangeira Moderna
10	Ensino de álgebra nos anos iniciais do ensino fundamental: uma reflexão sobre a BNCC e o currículo municipal	CAPE	BNCC, currículo municipal, álgebra, pensamento algébrico, anos iniciais	-	Cintia Aparecida Bento dos Santos e Eder Anelli da Silva	2020	-	Ensino de Álgebra
10	Multimodalidade: aproximações conceituais, produções infantis e propostas pedagógicas no processo de alfabetização	CAPE	Multimodalidade, Recursos semióticos, Criança, Alfabetização	Santa Catarina - SC	Vieira Araújo, Mônica Daisy ; Frade, Isabel Cristinal Alves da Silva ; Coscarelli, Carla Viana	2020	ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização	Educação- Multimodalidade
10	O trabalho com oralidade na alfabetização: da formação às vivências em sala de aula	CAPE	Oralidade. Formação de professores. Atividades de fala. Protagonismo.	Santa Maria, RS	Ávila-Nóbrega, Paulo Vinícius	2020	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Educação- Oralidade na alfabetização
10	Alfabetização científica e ilhas de racionalidade na Educação infantil: análise de uma formação continuada de professores a partir da temática do lixo eletrônico	CAPE	Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade. Formação continuada	Frederico Westphalen - RS	Pastorio, Lia Heberle de Almeida ; Nicoletti, Elenize Rangel ; Robaina, José Vicente Lima	2022	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Alfabetização científica
10	Resolução de problemas e as operações de adição e subtração na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	CAPE	Resolução de Problemas, BNCC, Anos Iniciais, Registros de Representação Semiótica	-	José Carlos Pinto Leivas Petseh, Carina ; Beilfuss, Eric Moises ; Ben, Franciele Delevati ; Schreiner, Bruno Traesel ; Costa, Rafaela Mattos ; Figueiredo, Anderson Ribeiro de ; Rosa, Kátia Kellem da	2019	-	Alfabetização matemática
10	Como os estudantes brasileiros percebem os Andes?: Mapeando áreas de riscos socioeconômicos no Peru	CAPE	Sensoriamento Remoto, Cartografia escolar, Alfabetização Cartográfica, Letramento Cartográfico	-	Nogueira, Gabriela Medeiros ; Ferreira, Carmen Regina Gonçalves ; Espíndola, Carolina do Santos Anjos, Marcelo Alessandro Limeira dos ; Oliveira, Meryane Sousa ;	2023	-	Geografia/ Ensino-Médio
10	Leitura e escrita na educação infantil: um tema polêmico e necessário	CAPE	Leitura e Escrita. Educação Infantil. DCNEI. BNCC. PNA.	Santa Catarina - SC	Regina Gonçalves ; Espíndola, Carolina do Santos Anjos, Marcelo Alessandro Limeira dos ;	2023	ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC)	Educação Infantil
11	O ensino da gramática a partir da análise da proposta	CAPE	Ensino de gramática. Alfabetização. Letramento. Língua Portuguesa	São Paulo - SC	Oliveira, Meryane Sousa ;	2020		Gramática

pedagógica de Luiz
Carlos Tavaglia

Silva, Raimunda
Da Conceição
Destro, Denise de
Souza ; Santos,
Geniana dos ;
Oliveira, Ozerina
Victor de

Universidade do
Estado do Rio de
Janeiro

Educação-
Direitos de
aprendizagem

11 Das expectativas
aos direitos de
1 aprendizagem

CAPES

Perspectiva Discursiva,
Normatividade, Direitos
de aprendizagem

Rio de
Janeiro/RJ

Lucas Gualberto-
e André
Machado-
Rodrigues

-
-
-

Ensino de
ciências

Atonomia-
curricular como
fator associado ao
desempenho de
ciência no PISA

SciELO

Flexibilidade curricular;-
Programa Internacional
de Avaliação de
Estudantes; Alfabetização
científica; Avaliação do
aluno; Avaliação externa
dos alunos

-

Segundo recorte

Nº Link de acesso

1 <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/688>

2 <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqGfwhK/?lang=pt>

3 Não disponível via Portal .Periódicos-

4 não disponível via Portal . <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/14948/8911>

5 <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/2582/9043>

6 <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/628>

7 <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GGNmqXFDsbhqb565F5Vbmx/?lang=pt>

8 <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4042/3308>

9 <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46452/24949>

10 <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/12285/5834>

11 não está via Portal .Periódicos.

12 <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/50812>

13 <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3910/3867>

14 <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15326/209209213668>

15 <https://www.scielo.br/j/edur/a/59gyKsrp4vJVknvWtWpRNh/?lang=pt#>

16 <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/13658>

17 <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/33634>

18 <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3663/4185>

19 doi not found - <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/47330/751375139710>

20 file:///C:/Users/user/Downloads/admin_ojs,+Journal+manager

21 <https://www.scielo.br/j/interc/a/PPPLXvsK8JKFdSNQbwM8gbt/?format=pdf&lang=pt>

22 Trabalho não encontrado . <https://www.scielo.br/j/ea/a/DfbXPFVwmsvZyKWFvsRjPvc/>
file:///C:/Users/user/Downloads/abalf,+Revista+ABAlf+-+Vol1+n2+-+
+12+Ensaio+Claudia+Maria+Mendes+Gontijo%20(1).pdf

24 <file:///C:/Users/user/Downloads/rbpec,+Gerente+da+revista>

25 Trabalho não encontrado. <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4560/3780>

26 <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/69>

27 Não encontrado no portal.

28 <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/67>

29 <https://www.scielo.br/j/edur/a/F7dSSNZjbVL47fbccvpGBqj/?format=pdf&lang=pt>

30 <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/117>

31 <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/182>

- 32 <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3264>
- 33 <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/index>
- 34 <https://www.researchgate.net/publication/308416790>
- 35 <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/7128>
- 36 <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/12011>
- 37 <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/zhDgfnq5Nzg8Xjwk5g8HsDt/?lang=pt#>
- 38 <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21738>
- 39 <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/748>
- 40 <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5209/1304>
- 41 file:///C:/Users/user/Downloads/65156-Texto%20do%20artigo-751375260694-3-10-20221220.pdf
- 42 file:///C:/Users/user/Downloads/Moraes+8336.pdf
- 43 <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/63178/36936>
- 44 <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/20079/19125>
- 45 <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2019v72n3p271/40989>
- 46 <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20546>
- 47 <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/16321>
- 48 <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/214328>
- 49 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpegglelefndmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/le/v28/1981-0431-LC-28-e41065.pdf
- 50 <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/14489/21197>
- 51 <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11963/8104>
- 52 <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/15735>
- 53 Não foi possível criar o URL de destino. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/60460>
- 54 <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/13586>
- 55 Não é possível acessar. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5078/1303>
- 56 <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12143>
- 57 <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22022>
- 58 <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/10428>
- 59 <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/71342>
- 60 <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/8668>
- 61 página não funcionando. <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/174/185>
- 62 <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/13367>
- 63 <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20393>
- 64 Não é possível acessar esse site.
- 65 <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1375/1234>
- 66 <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/340>
- 67 <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia>
- 68 <https://periodicos.eifs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/271>
- 69 <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/721>
- 70 Não possível acessar. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/37549>
- 71 <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/533>
- 72 <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24187>
- 73 documento não disponível via Portal .Periódicos. <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/14497>
- 74 Não possível acessar. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6445>
- 75 <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/34833/24432>
- 76 Não conseguiu provar. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/83872/76139>
- 77 <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/682>
- 78 <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/24371>

79 doi-not found. http://educa.fec.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000103010

80 <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/index>

81 <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2319/1922>

82 <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/13972/10339>

83 <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/126/125>

84 <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/180362>

85 Não possível acessar.

86 https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1484/1315

87 Não possível acessar. <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/2098>

88 <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/32225/22021>

89 não disponível via Portal Periódico. <https://desafioonline.ufms.br/index.php/deson/article/view/14774>

90 <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/3895/pdf>

91 não disponível via Portal Periódico. <https://revistaensinoeducacao.pgssceogna.com.br/ensino/article/view/8322>

92 não disponível via Portal Periódico. <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/8107>

93 <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32642>

94 Não possível acessar. <https://repositorio.ufe.br/handle/riufe/52922>

95 <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/18878/8589>

96 Não está disponível via Portal Periódico. <https://europepmc.org/api/fulltextRepo?pprid=PPR476702&type=FILE&fileName=EMS179117-pdf.pdf&mimeType=application/pdf>

97 <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/50812/34007>

99 <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955/pdf>

100 <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5746>

101 <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/584>

102 <https://periodicos.felar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15823>

103 <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/248057>

104 <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/454>

105 <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/37879/pdf>

106 <https://www.researchgate.net/publication/361361571>

107 <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/544>

108 <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1257>

109 <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/726>

110 <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2844/1770>

111 <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48798/26001>

112 <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/zhDgfnq5Nzg8Xjwk5g8HsDt/?format=pdf&lang=pt>

Terceiro recorte

Nº	Currículo	Language	Alfabetização	Avaliação	Leitura	Escrita	Revista ou plataforma
1	4	6	184	0	39	51	rba Revista Brasileira de Alfabetização
2	1	13	117	10	33	42	SciELO/ Proposições
3	-	-	-	-	-	-	-
4	5	1	42	1	0	0	-
5	-	6	6	-	6	2	-
6	10	5	95	8	11	22	USF Horizontes
7	8	4	94	3	42	29	SciELO/ Revista Ensaio

8	13	1	92	2	8	14	Colloquium Humanarum
9	14	25	45	3	43	60	Ensino Em Re-Vista
10	-	-	-	-	-	-	Horizontes Revista de Educação
11	1	6	48	0	45	89	Revista Notandum
12	65	3	100	0	23	72	Revista Espaço do currículo
13	4	0	67	1	23	34	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)
14	4	1	173	57	20	20	Olhar de professor
15	6	5	64	3	13	17	SciELO/ EDUR. Educação em revista
16	-	-	-	-	-	-	-
17	-	-	-	-	-	-	-
18	28	0	1	5	0	2	Revista do PEMO
19	-	-	-	-	-	-	-
20	59	1	4	5	5	0	Revista educação
21	-	-	-	-	-	-	-
22	-	-	-	-	-	-	-
23	28	16	43	6	18	33	Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf
24	-	-	-	-	-	-	-
25	-	-	-	-	-	-	-
26	13	2	29	3	3	2	Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf
27	31	23	18	4	74	130	Revista Brasileira de Educação
28	23	17	28	3	13	47	Revista Brasileira de Educação
29	51	0	58	6	6	4	Educação em Revista
30	18	37	28	14	18	21	Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf
31	3	88	19	2	5	75	Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf
32	3	2	18	1	2	1	Revista de educação, ciência e tecnologia
33	37	1	7	2	1	2	Revista Pedagógica
34	6	2	45	2	12	11	Motrivivência
35	-	-	-	-	-	-	-
36	12	1	98	1	18	29	Perspectivas em diálogo- Revista de Educação e Sociedade
37	-	-	-	-	-	-	-
38	52	7	47	3	49	17	Revista Linhas
39	28	7	0	0	25	47	rba Revista Brasileira de Alfabetização
40	5	0	110	5	58	15	Revista Eletrônica de Educação,
41	5	7	74	0	15	30	Notandum
42	3	3	80	7	15	18	Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília
43	34	2	36	0	14	1	Revista Espaço do Currículo
44	1	21	154	0	41	68	Revista Poiésis
45	0	9	75	12	41	48	Ilha do desterro
46	40	3	163	17	38	56	Olhar de professor
47	5	0	37	83	13	11	Revista Observatório
48	-	-	-	-	-	-	-
49	-	-	-	-	-	-	-
50	1	4	38	1	3	11	RBECT
51	2	4	143	3	13	27	Revista on line de Política e Gestão Educacional
52	3	12	47	1	17	31	Revista Brasileira de Educação do Campo
53	11	1	39	4	0	0	Teoria E Prática Da Educação
54	1	9	51	1	3	2	Revista Insignare Scientia

55	3	18	75	1	52	43	Revista Eletrônica de Educação - REVEDUC
56	-	-	-	-	-	-	-
57	6	19	147	1	40	84	Revista Linhas
58	18	2	78	1	24	19	ACTIO : docência em ciências
59	11	7	134	1	20	37	Work. Pap. Linguíst
60	-	-	-	-	-	-	Revista de Educação Matemática
61	0	2	36	0	3	2	Revista Valore
62	-	-	-	-	-	-	-
63	4	15	21	0	18	8	Revista Educação e Emancipação
64	0	12	56	2	20	19	Revista Ciências & Ideias
65	-	-	-	-	-	-	-
66	3	0	108	5	21	34	Rev. Nova Paideia -Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa
67	-	-	-	-	-	-	-
68	-	-	-	-	-	-	-
69	1	13	11	1	42	48	rba Revista Brasileira De Alfabetização
70	62	4	17	10	5	7	Teias
71	17	39	42	14	11	18	rba Revista Brasileira de Alfabetização
72	107	4	1	20	5	3	Roteiro
73	-	-	-	-	-	-	-
74	-	-	-	-	-	-	-
75	90	6	37	1	4	1	e-Curriculum
76	-	-	-	-	-	-	-
77	3	14	53	0	52	75	rba Revista Brasileira de Alfabetização
78	-	-	-	-	-	-	-
79	-	-	-	-	-	-	-
80	-	-	-	-	-	-	-
81	2	1	20	2	4	79	Revista Thema
82	11	55	16	5	35	28	Revista Olhares
83	-	-	-	-	-	-	REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura
84	1	1	7	0	103	5	InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação
85	-	-	-	-	-	-	-
86	-	-	-	-	-	-	-
87	-	-	-	-	-	-	-
88	-	-	-	-	-	-	-
89	-	-	-	-	-	-	-
90	-	-	-	-	-	-	EM TEIA Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana
91	-	-	-	-	-	-	-
92	-	-	-	-	-	-	-
93	-	-	-	-	-	-	-
94	-	-	-	-	-	-	-
95	-	-	-	-	-	-	-
96	-	-	-	-	-	-	-
97	1	2	52	1	17	37	SciELO Preprints
98	65	3	100	0	23	72	REC - Revista Espaço do currículo
99	28	7	63	5	33	46	Debates em educação
100	-	-	-	-	-	-	-

10							
1	11	0	78	8	29	25	rba Revista Brasileira de Alfabetização
10							
2	-	-	-	-	-	-	-
10							
3	-	-	-	-	-	-	-
10							
4	1	11	34	1	19	35	rba Revista Brasileira de Alfabetização
10							
5	1	18	22	4	6	9	Letras
10							
6	4	0	24	1	2	2	Revista Vivências
10							
7	-	-	-	-	-	-	-
10							
8	-	-	-	-	-	-	-
10							
9	4	79	50	1	78	201	Revista Brasileira de Alfabetização
11							
0	2	7	37	2	17	31	Revista do GEL
11							
1	33	6	5	3	1	0	Revista Educação e Políticas em Debate
11							
2	-	-	-	-	-	-	-

Quarto recorte

Nº	Descritores	BNCC (Sigla/ extenso)Resumo
1	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	sim
2	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 3 BNCC AND Alfabetização/ 4 BNCC AND Alfabetização/ 5 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	sim
3	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	-
4	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	sim
5	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	sim
6	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	-
7	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização/ 3 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	sim
8	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 3 BNCC AND Alfabetização/ 4 BNCC AND Alfabetização	sim
9	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 3 BNCC AND Alfabetização/ 4 BNCC AND Alfabetização	sim
10	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	-
11	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	sim
12	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	sim
13	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 3 BNCC AND Alfabetização/ 4 BNCC AND Alfabetização	sim
14	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 3 BNCC AND Alfabetização/ 4 BNCC AND Alfabetização	sim
15	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 3 BNCC AND Alfabetização/ 4 BNCC AND Alfabetização/ 5 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 6 BNCC AND Alfabetização	sim
16	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	-
17	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	-
18	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	sim
19	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	sim
20	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	sim

99	1 BNCC AND Alfabetização	sim
100	1-BNCC-AND-Alfabetização	-
101	1 BNCC AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	sim
102	1-BNCC-AND-Alfabetização/ 2-BNCC-AND-Alfabetização	-
103	1-BNCC-AND-Alfabetização/ 2-BNCC-AND-Alfabetização	-
104	1 BNCC AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	sim
105	1 BNCC AND Alfabetização	sim
106	1 BNCC AND Alfabetização	sim
107	1-BNCC-AND-Alfabetização	-
108	1-BNCC-AND-Alfabetização	-
109	1 BNCC AND Alfabetização	sim
110	1 BNCC AND Alfabetização	sim
111	1 BNCC AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização/ 3 BNCC AND Alfabetização/ 4 BNCC AND Alfabetização	sim
112	1-Base Nacional Comum Curricular-AND-Alfabetização	-

Dissertações

Primeiro recorte

Nº	Título	Plataforma
1	Avaliação de software educativo para a alfabetização e o letramento: um instrumento fundamentado na Base Nacional Comum Curricular	BTDT
2	Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do ensino fundamental - PNLD 2019	BTDT/ CAPES
3	A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal : ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?	BTDT/ CAPES
4	Alfabetização na BNCC : desafios e possibilidades na prática pedagógica dos professores	BTDT
5	Alfabetização financeira para o Ensino Médio : uma proposta de itinerário formativo	BTDT
6	LER E ESCREVER: QUANDO APRENDER? A BNCC PARA A ALFABETIZAÇÃO	BTDT/ CAPES
7	As mudanças geradas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma coleção de livros didáticos para o ciclo de alfabetização na abordagem do pensamento algébrico	BTDT/ CAPES
8	Alfabetização e letramento cartográfico no ensino de geografia: uma análise da base nacional comum curricular e do documento curricular para Goiás ampliado para o trabalho docente	BTDT/ CAPES
9	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): NOVOS (VELHOS) MECANISMOS DE CONTROLE E RESPONSABILIZAÇÃO	BTDT/ CAPES
10	A Base Nacional Comum Curricular, a política nacional de alfabetização e o programa Tempo de Aprender : concepções de produção de textos escritos e orientações relativas ao seu ensino nos anos iniciais	BTDT/ CAPES
11	Base Nacional Comum Curricular: discutindo sentidos de leitura e escrita na Educação Infantil	BTDT/ CAPES
12	Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: análises discursivas sobre os (des)caminhos da base nacional comum curricular	BTDT/ CAPES
13	A dimensão axiológica no processo de alfabetização: análise da Base Nacional Comum Curricular à luz de Freire	BTDT/ CAPES
14	Astronomia no ensino de ciências por meio de uma Ilha Interdisciplinar de Racionalidade de acordo com a BNCC	BTDT/ CAPES
15	Uma análise sobre o direito à educação escolar e à infância na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um campo de disputas	BTDT/ CAPES
16	Cultura "Remix" na escola : possibilidades e aprendizagens	BTDT
17	O ensino da Cultura Oceânica nos anos iniciais da educação básica: um estudo do currículo Municipal de São-Vicente/SP	BTDT/ CAPES
18	O conhecimento biológico em livros didáticos de ciências dos anos iniciais: uma análise de parâmetros e indicadores de alfabetização científica	BTDT/ CAPES
19	A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental	BTDT
20	A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)	BTDT/ CAPES
21	Alfabetização Científica e Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental : Investigando aproximações	BTDT/ CAPES

22	Avaliações em larga escala – Prova Brasil e Prova ANA: Análise das relações com a BNCC 2014-2019	BTDT
23	Políticas públicas para a educação infantil : um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina - PR	BTDT
24	Produção de texto na base nacional comum curricular: análise crítica a partir da teoria histórico-cultural	BTDT
25	Base Nacional Comum Curricular: uma reflexão sobre a formação continuada de docentes que ensinam matemática nos anos finais do Ensino Fundamental	BTDT
26	Sequência de ensino investigativa sobre o bioma Cerrado : uma proposta para o letramento científico	BTDT
27	Pensamento algébrico no currículo do ciclo de alfabetização: estudo comparativo de duas propostas	BTDT
28	Pesquisa em alfabetização científica na Educação Infantil: Cenário Nacional e Internacional.	BTDT
29	A ADOÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DA CIDADE DE BIRIGUI - SP	BTDT
30	A elaboração das diretrizes curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages nas orientações para o trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA	BTDT/ CAPES
31	Os saberes e as práticas dos professores do Ensino Fundamental – anos iniciais sobre a alfabetização cartográfica para a implementação da BNCC no território brasileiro	BTDT/ CAPES
32	Os direitos de aprendizagem em documentos curriculares relacionados à matemática referentes ao 1º ciclo do ensino fundamental	BTDT
33	Alfabetização e letramento em tempos de reestruturação curricular: um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa escola pública municipal paulista	BTDT/ CAPES
34	Ciências humanas: uma reflexão sobre abordagem cultural no PNAIC e suas implicações no currículo escolar	BTDT
35	Um olhar para alfabetização a partir da transdisciplinaridade e da ecoformação	BTDT
36	O ensino de Astronomia na promoção da alfabetização científica	BTDT
37	Concepções de alfabetização científica reveladas por graduandos de um curso de pedagogia	BTDT
38	Livro didático de alfabetização cartográfica: contribuição para o ensino e aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental	BTDT
39	Ensino de Ciências numa perspectiva investigativa: a Astronomia como possibilidade para alfabetização científica no Ensino Fundamental	BTDT/ BTDT/ CAPES
40	<u>Ensino de botânica: a importância do ensino por investigação como estratégia para alfabetização científica</u>	
41	<u>Entre o prescrito e o efetivamente praticado : um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização</u>	BTDT
42	<u>O processo de alfabetização e letramento na transição da educação infantil para o ensino fundamental no município de São Carlos/SP</u>	BTDT
43	Abordagens investigativas no ensino de microbiologia para a promoção da alfabetização científica dos estudantes de nível médio	BTDT
44	Concepções de professores dos anos iniciais sobre alfabetização e letramento científico	BTDT
45	Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino fundamental, alfabetização científica e práticas educativas	BTDT
46	Alfabetização científica por meio da criação de jogos digitais do tipo RPG	BTDT
47	Educação Ambiental e Alfabetização Científica na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	BTDT
48	Memórias do Sim: um projeto de gestão docente	BTDT
49	Por uma educação Freire-CTS: problematizando o referencial curricular gaúcho	BTDT
50	“Estou por um triz de dar passos atrás”: os dilemas da coordenadora pedagógica da Escola Kimimo Boa Vista – Seabra/BA – frente à concepção de alfabetização na educação infantil	BTDT
51	Uma articulação entre o currículo escolar formal e a exposição do Museu do Amanhã na perspectiva da biodiversidade	BTDT/ CAPES
52	Formação docente para o ensino de ciências por investigação : aprendizagem em um curso de formação continuada que era parte de processo de implementação de um novo currículo	BTDT
53	A linguagem probabilística no final dos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho para o desenvolvimento da alfabetização probabilística	BTDT/ CAPES
54	Contribuições das múltiplas linguagens nos processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita na pré-escola	BTDT
55	Práticas de leitura numa perspectiva dialógica no ciclo de alfabetização: a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias	BTDT
56	Indicadores de alfabetização científica identificados nas atividades experimentais propostas em livros didáticos de ciências nos anos iniciais	BTDT
57	Rota científica pelo bosque sem fim: proposta de uso das estratégias autorregulatórias a favor da alfabetização científica nos anos iniciais	BTDT
58	Construção colaborativa de minivídeo: uma estratégia de uso de tecnologias da informação para aprendizagem científica sobre organismos geneticamente modificados	BTDT
59	Estudo sobre a aquisição da leitura por crianças: relatos de experiências exitosas	BTDT
60	O sistema de escrita alfabética no livro didático de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental: uma análise na perspectiva do alfabetizar letando	BTDT
61	Atlas escolar municipal de Rio do Fogo: instrumento didático para o estudo da linguagem cartográfica	BTDT
62	O lúdico e as multimeios: ensino de leitura e de escrita na perspectiva de alfabetizar letando no 2º ano do ensino fundamental	BTDT
63	Compreensão de professores sobre letramento científico no ensino de Ciências e Biologia	BTDT

64	Atividades experimentais investigativas no ensino de ciências: implicações e desafios em sala de aula	BTDT
65	Ensino de ecologia associado às práticas agroecológicas e educação empreendedora	BTDT
66	Ler e compreender fábulas: uma proposta de intervenção em turmas do 3º ano do ensino fundamental.	BTDT
67	Alphabetiz@r: jogo educacional digital desenvolvido com base na psicogênese da língua escrita.	BTDT
68	Letramento científico nos nos finais do ensino fundamental na perspectiva dos professores de ciências de três escolas municipais de Porto Alegre	BTDT
69	Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos	BTDT
70	Entreatos de brincar, ler e escrever :um estudo sobre as possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever com crianças de 5 anos	BTDT
71	O ensino de ciências e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais: aproximações e possibilidades	BTDT
72	A FEIRA DE CIÊNCIAS COMO INSTRUMENTO PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA- NO ENSINO DE CIÊNCIAS.	BTDT
73	Estratégias para desenvolvimento da escrita no ensino fundamental I: capacidade discursiva em foco	BTDT
74	Desenvolvimento de um tutor virtual inteligente através da utilização da Inteligência Artificial para contribuir para o ensino de Ciências baseado no movimento STEAM	BTDT
75	Práticas de letramento frente à problemática de leitura e interpretação de textos no 5º ano do ensino fundamental.	BTDT
76	O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?	BTDT
77	Letramento em Libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais	BTDT
78	Análise do conhecimento geográfico escolar : estudo de caso em Valparaíso de Goiás	BTDT
79	"Concepções de alfabetização: o que dizem professores da rede municipal de ensino de Duque de Caxias/RJ?"	BTDT/ CAPES
80	A leitura e a escrita na infância: as políticas públicas no Brasil e a teoria histórico-cultural	BTDT
81	Programa de estimulação com a fluência da leitura oral para escolares do 1º e 2º ano do ensino fundamental I: elaboração e aplicabilidade	BTDT
82	Jogos estruturados na apropriação dos conceitos matemáticos no 1.º ano do ensino fundamental: implicações da educação desenvolvimental	BTDT
83	Pressupostos teóricos para guia de educação ambiental com ênfase na fauna brasileira	BTDT
84	Chuva: um evento e múltiplas aprendizagens	BTDT
85	Percepção ambiental quanto à qualidade da água : proposta de sequência didática no ensino de Ecologia	BTDT
86	Instrumento lúdico para o ensino-aprendizagem de Ciências e Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos: a plataforma Edmodo	BTDT
87	Educação para as mídias: kit tutorial para uso de ilha midiática no espaço escolar	BTDT
88	Uso do Facebook como estratégia pedagógica para aprendizagem das infecções sexualmente transmissíveis	BTDT
89	O processo da pesquisa para estudantes do 4º ano do ensino fundamental a partir da elaboração, construção e análise de projeto de aprendizagem investigativa	BTDT
90	INDÍCIOS DA APRENDIZAGEM DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS ACERCA DO PENSAMENTO- ALGÉBRICO EM UM GRUPO DE ESTUDOS	BTDT
91	Estudo de uma proposta de sequência didática para o ensino de astronomia no ensino médio	BTDT
92	Um estudo sobre a formação inicial de professores para a temática da saúde na região metropolitana de Porto Alegre	BTDT
93	Atividades pedagógicas para alunos com dificuldades ortográficas da língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental	BTDT
94	Sequência de ensino investigativa e práticas laboratoriais : novos olhares sobre o ensino de ciências	BTDT
95	Protótipo de ensino de letramento midiático : as tecnologias da informação e comunicação na produção do gênero reportagem no ensino fundamental	BTDT
96	O ensino-aprendizagem da escrita-reescrita no 6. ano do ensino fundamental: estratégias de ação e reflexão	BTDT
97	Astronomia no ensino médio: uma proposta de curso com foco na aprendizagem significativa e uso de ambiente- colaborativo como ferramenta de tecnologia digital.	BTDT
98	A resolução de problemas de geometria espacial sob a perspectiva dos conceitos Vygotskyanos	BTDT
99	Leitura na educação infantil: análise das concepções e práticas pedagógicas de professoras em uma instituição da rede municipal de Imperatriz	BTDT
100	Diversificando o ensino de zoologia : propostas pedagógicas para o ensino médio	BTDT
101	A leitura e a escrita acionadas pelo gênero conto no 9º ano do ensino fundamental	BTDT
102	O enigma do bichano: conectando literatura com o pensamento algébrico	BTDT
103	Letramento literário: práticas envoltivas nos mitos e lendas	BTDT
104	Transformações químicas: uma proposta de ensino híbrido para os primeiros anos escolares	BTDT
105	O uso indiscriminado de antimicrobianos afeta a minha saúde? uma proposta de abordagem investigativa para o ensino- médio	BTDT
106	As potencialidades lúdicas nas estratégias para o ensino e a aprendizagem estatística nos anos iniciais do ensino- fundamental	BTDT

107	O uso dos recursos pedagógicos mediados pelo professor no ensino dos conceitos geométricos a um educando com-TEA	BTDT
108	A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO UNIVERSO DO CONHECIMENTO-QUÍMICO: uma proposta para a promoção da educação científica no Ensino Fundamental.	BTDT
109	Contextualização no ensino de matemática: o que revelam as práticas de resolução de situações-problema?	BTDT
110	Ensinando hidrólise salina por meio de blog na perspectiva do ensino híbrido	BTDT
111	Contos: caminho para a forma??o leitora em alunos jovens-adultos em turmas de EJA	BTDT
112	O samba vai à escola: o samba de roda como prática pedagógica decolonial	BTDT
113	Educação escolar indígena : um estudo sociolinguístico do Nheengatu na Escola Puranga Pisaú do Rio Negro, Manaus -AM	BTDT
114	Desenvolvimento de atividades práticas, com o uso de geotecnologias, para o Ensino Básico de Geografia, na cidade de-Feira de Santana-Bahia	BTDT
115	A construção de jogos digitais como forma de promover a interdisciplinaridade	BTDT
116	Proposta didática com jogos digitais para o ensino dos grafemas <g> e <j> em contextos regulares diante de vogais n?o anteriores na perspectiva da alfabetiza??o e dos multiletramentos	BTDT
117	O ensino de ciências na promoção da alfabetização científica no contexto da educação infantil: aproximações a partir da BNCC	BTDT/ CAPES
118	Alfabetização matemática e literatura infantil: possibilidades para uma integração no ciclo de alfabetização	BTDT
119	Alfabetização e letramento, princípios e processos: educação infantil	BDTD
120	O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia	BDTD
121	Reforma curricular, avaliação em larga escala PISA: um olhar a partir de percepções docentes	BDTD
122	Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: reflexões sobre alfabetização	BDTD
123	Atividades lúdicas como estratégia para alfabetização científica de alunos do 1º ano do ensino fundamental	BDTD
124	CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DE UMA HORTA VERTICAL: POSSIBILIDADES PARA O-DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	BDTD
125	Os multiletramentos por meio dos gêneros textuais digitais : práticas das linguagens nos anos iniciais do ensino fundamental	BDTD
126	O trabalho de professoras alfabetizadoras sob o ponto de vista dos gestos didáticos no contexto do ensino remoto	BDTD
127	Os sentidos da constituição leitora nas narrativas de alfabetizadoras-diamantes : da escav(ação), lapid(ação) à (trans)formação	BDTD
128	Ah! amada Amanda: a contação de história como subsídio para trabalhar a supressão da consoante nasal em posição de coda silábica	BDTD
129	O design como catalisador na gestão das aprendizagens no ensino fundamental	BDTD
130	A formação do professor/ pedagogo e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: estratégias-pedagógicas com foco na abordagem sobre microrganismos	BDTD
131	Entre ler e contar história: percepções de professoras sobre as práticas pedagógicas literárias no ensino remoto	BDTD
132	A criança e o brincar: transição do ensino infantil para o ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Natal	BDTD
133	Contos populares e letramento literário na EJA: saberes e prazeres nos recontos de Ricardo Azevedo	BDTD
134	Um olhar para o EMAI sob a ótica da educação matemática crítica e da educação CTS	BDTD
135	O ensino de ciências da natureza nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta baseada em textos de-divulgação científica e atividades práticas	BDTD
136	A eficácia das imagens utilizadas nos livros didáticos: ecorrências e novos olhares sobre a linguagem pictórica no livro-de língua portuguesa dos primeiros anos do Ensino Fundamental	BDTD
137	Sequência didática com práticas maker de culinária: como recurso facilitador para o ensino de micologia no ensino-médio	BDTD
138	Contos: caminho para a formação leitora em alunos jovens-adultos em turmas de EJA	BDTD
139	As políticas públicas na educação de jovens e adultos a partir do Programa Paraná Alfabetizado (2004-2012)	BDTD BDTD/ CAPES
140	Currículo como direito de aprendizagem: uma experiência nacional para o ciclo de alfabetização	
141	Atitudes e concepções de professores dos anos Iniciais do ensino fundamental em relação ao ensino de Estatística em escolas públicas e privadas em Uberlândia (MG)	BDTD
142	Avaliação da promoção da alfabetização científica e tecnológica em vivências de ilha interdisciplinar de racionalidade	BDTD
143	Análise dos conteúdos de língua portuguesa do “Programa Ler e Escrever” em uma escola municipal de ensino-fundamental	BDTD
144	Mídia-educação para a sustentabilidade: uma proposta para estudantes do ensino médio	BDTD
145	À base de experiências: a BNCC para a Educação Infantil e a organização curricular em campos de experiências. SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO (SAE) – LIVRO DO PROFESSOR – NA ALFABETIZAÇÃO DO	CAPES
146	MUNICÍPIO DE FORTALEZA/CE	CAPES
147	Sentidos de professor constituídos na base nacional comum curricular/BNCC	CAPES
148	Alfabetização cartográfica e metodologias ativas no contexto do ensino remoto	CAPES

	CONTRADIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DO CONHECIMENTO ARTÍSTICO EM INTERFACE COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE	
149	PROFESSORES/AS	CAPES
150	A ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE AS HABILIDADES PRESCRITAS PARA O 1º E 2º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	CAPES
151	A Base Nacional Comum Curricular e a arena educacional do ensino médio no Estado do Rio Grande do Sul	CAPES
152	LETRAMENTO CIENTÍFICO NA BNCC: QUE CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?	CAPES
153	“E o professor...o que é, o que é, meu irmão?”: sentidos de docência na base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica.	CAPES
154	PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 2015-2025/ SANTARÉM – PARÁ	CAPES
155	As práticas de alfabetização na rede municipal de ensino de Imperatriz/Maranhão: Problematizações do contexto escolar.	CAPES
156	POLÍTICAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTAS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS, MS: A ANÁLISE DOS(AS) COORDENADORES(AS) QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO DE ALFABETIZAÇÃO'	CAPES
157	As Novas Produções da Língua Inglesa no TikTok?	CAPES
158	IDENTIDADES SURDAS - TRAJETÓRIAS DE ALFABETIZAÇÕES E LETRAMENTOS -, NÃO TÃO PESSOAIS ASSIM'	CAPES
159	O SILENCIAMENTO DA HETEROGENEIDADE NO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES.'	CAPES
160	EM TEMPOS DE REAPRENDER O MÉTODO FÔNICO — ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO Autor:RAMONA GRACIELA ALVES DE MELO KAPPI	CAPES
161	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC'	CAPES
162	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A Alfabetização de crianças em diálogo?	CAPES
163	OS MULTILETRAMENTOS NA BNCC SOB O OLHAR DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA'	CAPES
164	TECENDO PALAVRAS E CONTRAPALAVRAS SOBRE O PACTO PELA APRENDIZAGEM NO ESPÍRITO SANTO (PAES): POR UMA ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA'	CAPES
165	OS INDICADORES DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS- SOBRE SAÚDE E HIGIENE'	CAPES
166	ALFABETIZAÇÃO NA BNCC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES'	CAPES
167	AValiação da Aprendizagem Centrada no Desenvolvimento das Competências Prescritas na BNCC: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO EM SOBRAL – CE'	CAPES
168	POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E A RECONVERSÃO DOCENTE NO CURSO ALFABETIZAÇÃO BASEADA NA CIÊNCIA (2019 - 2021)'	CAPES
169	Guia de ensino sobre magnetismo para professores do Ensino Médio	CAPES
170	O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL'	CAPES
171	DISSOLVENDO FRONTEIRAS, ABRINDO NOVOS HORIZONTES: POR UM ENSINO INTERCULTURAL DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA, DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS À EDUCAÇÃO BÁSICA'	CAPES
172	AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA POLÍTICA CURRICULAR DA BNCC: DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES'	CAPES
173	Alfabetização científica e tecnológica por meio de atividades práticas: olhares para os campos de experiência na pré-escola'	CAPES
174	MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL – PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE ARTICULAÇÕES COM OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA'	CAPES
175	Estatística na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: análise da BNCC e estudos de aulas	CAPES
176	POLÍTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS (2014-2018)'	CAPES
177	EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA INFÂNCIA: PROPOSTA DIDÁTICA DE ENSINO HÍBRIDO NO MODELO- ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES'	CAPES
178	A abordagem steam como forma de combate ao negacionismo e para o desenvolvimento de habilidades e competências- da BNCC e DRC/MT'	CAPES
179	O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA EM DESTAQUE'	CAPES
180	AValiação de fluência leitora em relação à proposta da BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º ano)'	CAPES
181	SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA SOBRE O BIOMA CERRADO: UMA PROPOSTA PARA O- LETRAMENTO CIENTÍFICO'	CAPES
182	Escape Room: jogo como ferramenta interdisciplinar para alunos do Ensino Médio	CAPES

Segundo recorte

Nº Descritores

88	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	-
89	Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
90	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	-
91	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	-
92	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	-
93	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	
94	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	-
95	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
96	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
97	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 3 BNCC AND Alfabetização/ 4 BNCC AND Alfabetização	-
98	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	-
99	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
100	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	-
101	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	
102	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	-
103	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
104	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	-
105	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	-
106	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	-
107	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 3 BNCC AND Alfabetização/ 4 BNCC AND Alfabetização	-
108	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	-
109	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	-
110	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 02 BNCC AND Alfabetização	-
111	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
112	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
113	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
114	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	-
115	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	-
116	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	
117	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização/ 3 BNCC AND Alfabetização	-
118	1 BNCC AND Alfabetização	-
119	1 BNCC AND Alfabetização	
120	1 BNCC AND Alfabetização	
121	1 BNCC AND Alfabetização	
122	1 BNCC AND Alfabetização	
123	1 BNCC AND Alfabetização	-
124	1 BNCC AND Alfabetização	-
125	1 BNCC AND Alfabetização	
126	1 BNCC AND Alfabetização	
127	1 BNCC AND Alfabetização	
128	1 BNCC AND Alfabetização	
129	1 BNCC AND Alfabetização	-
130	1 BNCC AND Alfabetização	-
131	1 BNCC AND Alfabetização	
132	1 BNCC AND Alfabetização	-
133	1 BNCC AND Alfabetização	

134	1 BNCC AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	-
135	1 BNCC AND Alfabetização	-
136	1 BNCC AND Alfabetização	-
137	1 BNCC AND Alfabetização	-
138	1 BNCC AND Alfabetização	
139	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
140	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
141	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
142	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
143	Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	-
144	Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
145	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	
146	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização/ 3 BNCC AND Alfabetização	
147	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	
148	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	-
149	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	
150	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
151	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
152	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	
153	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
154	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
155	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	
156	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
157	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
158	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
159	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
160	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização	
161	1 BNCC AND Alfabetização	
162	1 BNCC AND Alfabetização	
163	BNCC AND Alfabetização	-
164	BNCC AND Alfabetização	
165	1 BNCC AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização	-
166	1 BNCC AND Alfabetização	
167	1 BNCC AND Alfabetização	
168	1 BNCC AND Alfabetização	
169	1 BNCC AND Alfabetização	-
170	1 BNCC AND Alfabetização	-
171	1 BNCC AND Alfabetização	-
172	1 BNCC AND Alfabetização	
173	1 BNCC AND Alfabetização	-
174	1 BNCC AND Alfabetização	-
175	1 BNCC AND Alfabetização	-
176	1 BNCC AND Alfabetização	
177	1 BNCC AND Alfabetização	-
178	1 BNCC AND Alfabetização	-
179	1 BNCC AND Alfabetização	
180	1 BNCC AND Alfabetização	

181	1-BNCC-AND-Alfabetização	-
182	1-BNCC-AND-Alfabetização	-

Terceiro recorte

Nº	Palavras chave	Curso	Estado	Área de publicação
1	Base Nacional Comum Curricular. Instrumento de Avaliação de software educativo. Alfabetização e Letramento.	INOVAÇÃO EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	-	-
2	Alfabetização. Livros didáticos. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	EDUCAÇÃO	Rio Grande do Sul	EDUCAÇÃO
3	Educação. Alfabetização e Letramento. Ciclo de Alfabetização. Base Nacional Comum Curricular. Currículo em Movimento do Distrito Federal.	EDUCAÇÃO	Brasília	EDUCAÇÃO
4	BNCC; alfabetização; língua escrita; formação de professores.	EDUCAÇÃO	PARANÁ	EDUCAÇÃO
5	-	Ciências Exatas, Departamento de Matemática,	-	-
6	Formação de Professores. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Linguagem Escrita. Alfabetização. Ensino Fundamental.	EDUCAÇÃO	São Paulo	EDUCAÇÃO
7	-	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	-	-
8	-	GEOGRAFIA	-	-
9	Base Nacional Comum Curricular. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Políticas avaliativas para alfabetização. Mecanismos de Controle. Responsabilização.	EDUCAÇÃO	Paraná	EDUCAÇÃO
10	Alfabetização; concepções; orientações.	EDUCAÇÃO	PERNAMBUCO	EDUCAÇÃO
11	Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Leitura e Escrita. Currículo.	EDUCAÇÃO	Rio de Janeiro	EDUCAÇÃO
12	Alfabetização; Base Nacional comum Curricular; Análise de discurso; Letramento; Autoria.	EDUCAÇÃO	São Paulo	EDUCAÇÃO
13	Alfabetização. Língua Portuguesa. Anos Iniciais. Axiologia. BNCC. Pedagogia Crítico-libertadora.	EDUCAÇÃO	São Paulo	EDUCAÇÃO
14	-	CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	-	-
15	BNCC. Política pública. Alfabetização. Infância. Equidade. Remix; BNCC; Novos letramentos; Fan Vid; Trailer Honesto;	EDUCAÇÃO	Minas Gerais	EDUCAÇÃO
16	Political Remix.	Linguagem e Educação	São Paulo	Linguagem e Educação
17	-	Ciências	-	-
18	Conhecimento Biológico. Alfabetização Científica. Livro Didático de Ciências. Ensino Fundamental. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Educação	PARAÍBA	Educação
19	Educação. BNCC. Língua Portuguesa. Bakhtin/ Volóchinov.	Educação	São Paulo	Educação
20	Base Nacional Comum Curricular. Políticas Educacionais. Reformas. Educacionais. Processo Alfabetizador da Criança	Educação	Mato Grosso do Sul	Educação
21	-	Ensino e História das Ciências e da Matemática	-	-
22	Avaliação em larga escala; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Estado Avaliador	Educação	PARANÁ	Educação
23	Políticas Públicas. Currículo. Educação Infantil. BNCC.	Educação	PARANÁ	Educação
24	Produção de texto; BNCC; Teoria Histórico-Cultural;	Educação	PARANÁ	Educação
25	-	ciência e matemática	-	-
26	-	Ensino de Ciências	-	-
27	-	Educação Matemática	-	-
28	-	Ensino de Ciências e Educação Matemática	-	-
29	PNLD; Livro Didático; Alfabetização; Educação Infantil; Política Nacional de Alfabetização.	Educação Infantil	MATO GROSSO DO SUL	Educação Infantil

30	Alfabetização. Políticas públicas. Ensino e Aprendizagem.	Educação	SANTA CATARINA	Educação
31	-	CIÊNCIAS- HUMANAS-GEOGRAFIA	-	-
32	-	ensino de matemática	-	-
33	Alfabetização. Letramento. Currículo. BNCC. Gestão escolar. Ciências humanas; ciclo de alfabetização; PNAIC;	Ciências e Letras	São Paulo	Ciências e Letras
34	Singularidades; Santa Maria/RS	Educação	SANTA CATARINA	Educação
		Educação, Linguagem e Tecnologias		Educação, Linguagem e Tecnologias
35	Alfabetização. Prática Pedagógica. Transdisciplinaridade. Ecoformação.		GOIÁS	
36	-	Astronomia na Educação Básica		
37	-	Ensino de Ciências		
38	-	Ensino de Geografia	-	-
39	-	Ciências	-	-
40	Ensino Fundamental, sequência de ensino investigativa; Ensino de ciências	Educação		
41	Educação. Avaliação. Alfabetização e Letramento. Bloco Inicial de Alfabetização - BIA. Concepções docentes/Coordenação Pedagógica	Educação		
42	Alfabetização. Letramento. Políticas Públicas. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos.	Educação		
43		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS::BIOLOGIA GERAL		
44	Alfabetização científica; Letramento científico; Formação de professores dos anos iniciais	Educação		
45	-	Ensino de Ciências e Matemática;		-
46	-	M- ENSINO DE- CIÊNCIAS E- MATEMÁTICA	-	-
47	-	Ensino de Ciências e Educação Matemática	-	-
48	-	Memória Social e Bens Culturais	-	-
49	-	Educação Matemática e Ensino de Física	-	-
50	Alfabetização; Educação Infantil Formação; continuada	Educação		
51	-	Ensino e História das Ciências e da Matemática		
52	-	- ENSINO E HISTÓRIA- DAS CIÊNCIAS E DA- MATEMÁTICA	-	-
53	-	Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática		
54	Educação infantil. Língua escrita. Letramento. Alfabetização. Múltiplas linguagens.	Educação infantil	Rio Grande do Sul	Educação infantil
55	práticas de leitura; ciclo de alfabetização; perspectiva dialógica;	Educação	Maranhão	Educação
56	-	Ensino de Ciências e Matemática	-	-
57	-	Ensino de Ciências e Matemática	-	-
58	-	Ensino de Biologia	-	-
59	Leitura. Alfabetização. Relatos Profissionais.	Educação	Minas Gerais	Educação
60	Alfabetização; letramento; Sistema de escrita alfabética; Consciência fonológica; livro didático	Letras	Rio Grande do Sul	Letras
61	-	GEOGRAFIA	-	-
62	Alfabetização. Letramento. Lúdico. Multissêmico. Ensino.	Letras	Paraíba	Letras

63	-	Ensino de Ciências e Matemática	-	-
64	Ensino de Ciências. Ensino de Física. Alfabetização Científica. Atividades Experimentais Investigativas.	Ciências, Tecnologias e Formação Docente.	-	-
65	-	Ensino de Biologia	-	-
66	Alfabetização; letramentos; leitura; compreensão; gêneros Textuais.	LETRAS	-	LETRAS
67	Informática na Educação. Alfabetização. Psicogênese. Jogo Educacional Digital. Jogos Digitais	Informática na Educação	Paraíba Rio Grande do Sul	Informática na Educação
68	-	Educação em Ciências	-	-
69	Tradição oral; contação de histórias; Professores alfabetizadores; práticas literárias; formação de professores alfabetizadores; multiletramentos	Educação	São Paulo	Educação
70	brincar; alfabetização; educação infantil.	Educação	-	-
71	Alfabetização científica, Ensino de ciências, Habilidades socioemocionais, Formação docente, Anos iniciais,	Ensino de Ciências e Matemática	-	-
72	-	CIÊNCIAS NATURAIS	-	-
73	Práticas de escrita. Alfabetização. Letramentos. Gêneros de texto. Capacidades de linguagem.	Letras	Minas Gerais	Letras
74	-	Ensino de Ciências	-	-
75	Leitura. Interpretação de textos. Letramentos. Gêneros textuais. Papel da escola pública. Escola dos anos iniciais do ensino fundamental. Atuação docente.	Letras Educação- Ciência e tecnologia	Paraíba São Paulo	Letras Educação- Ciência e tecnologia
76	Libras – Educação inclusiva – Recursos linguísticos	Educação	São Paulo	Educação
77	Conhecimento geográfico; Ensino de Geografia; Estudo de Caso; Linguagem Cartográfica; Alfabetização Cartográfica.	Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais	-	-
78	Concepções de alfabetização; Reformulação Curricular; Base Nacional Comum Curricular.	Educação	Rio de Janeiro	Educação
79	Leitura e escrita, teoria histórico-cultural, infância	Educação	Rio de Janeiro	Educação
80	Fluência de leitura oral, Estudos de Intervenção, Aprendizagem, Leitura	FONOAUDIOLOGIA	São Paulo	FONOAUDIOLOGIA
81	Educação; Ensino Fundamental; Organização do Ensino; Matemática; Jogos; Educação Desenvolvidor.	Filosofia e Ciências	-	-
82	-	Ensino de Biologia	-	-
83	-	Ensino das Ciências Ambientais	-	-
84	-	Ciências Biológicas	-	-
85	-	Ensino de Ciências	-	-
86	-	NOVAÇÃO EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	-	-
87	-	Ensino de Biologia	-	-
88	-	-	-	-
89	Projeto de Aprendizagem Investigativa (PAI). Estudantes-pesquisadores. Competências. Pesquisa-ação. Professor-pesquisador.	Educação	Rio Grande do Sul	Educação
90	-	Educação Matemática	-	-
91	-	Ensino de Física	-	-
92	-	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	-	-
93	BNCC , língua portuguesa , ortografia , prática pedagógica	Letras	São Paulo	Letras
94	-	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	-	-
95	Letramento;Tecnologia da informação e comunicação (TIC);Multiletramento	Letras	Paraná	Letras
96	Escrita. Reescrita. Narrativas. Alunos do Ensino Fundamental.	Letras	-	-
97	-	Ensino de Ciências e Matemática	-	-
98	-	Ensino de Ciências	-	-
99	Leitura. Criança. Educação Infantil. Formação leitora.	Educação	Maranhão	Educação
100	-	Ensino de Biologia	-	-

10	1	Ensino; leitura; escrita; gênero conto; sequência didática	Letras		
10			Educação Matemática		
10	2	-		-	-
10	3	Leitura. Letramento Literário. Práticas envolventes.	Letras		
10			Educação Matemática e Científica		
10	4	-		-	-
10			Ensino de Biologia		
10	5	-		-	-
10	6	-	Matemática	-	-
10	7	Ensino de Geometria; Teoria Histórico-cultural; mediação; educação matemática inclusiva; educando com TEA.	Educação Matemática	-	-
10			CIENCIAS NATURAIS		
10	8	-		-	-
10			Ensino de Ciências e Educação Matemática		
10	9	-		-	-
10			Química		
10	0	-		-	-
11	1	Leitura; literatura; formação leitora; ensino; EJA	Letras		
11	2	Educação. Escola. Prática Pedagógica Decolonial. Samba de Roda.	Educação e diversidade		
11	3	línguas indígenas; bilinguismo; revitalização	Letras e Artes		
11	4	-	Geografia	-	-
11			Ensino de Ciências e Matemática		
11	5	-		-	-
11	6	Alfabetização, letramento, ensino de ortografia, consciência fonológica.	Letras		
11			Ensino de Ciências e Matemática.		
11	7	-		-	-
11			Ciências exatas		
11	8	-		-	-
12	9	Educação Infantil. Alfabetização. Letramento.	Educação	Rio de Janeiro	Educação
12	0	Desenvolvimento infantil	Educação	Brasília	Educação
12		alfabetização; ensino remoto; letramento; pandemia.	Educação		
12	1	Avaliação em larga escala; BNCC, Letramento matemático, PISA, Reforma curricular	Ciências exatas - Matemática		-
12	2	Consciência fonológica. Alfabetização. Leitura e escrita.	Letras	São Paulo	Letras
12	3	-	Ensino e História das Ciências e da Matemática		
12			Ensino de Ciências e Matemática		
12	4	-		-	-
12	5	Multiletramentos. Gêneros Textuais Digitais. Base Nacional Comum Curricular.	Educação	PARANÁ	Educação
12	6	Trabalho docente; Gestos didáticos; Ensino remoto; Processo de alfabetização	Educação	Minas Gerais	Educação
12	7	Memória de alfabetizadoras; Constituição de leitura; Perspectiva discursiva da Alfabetização.	Educação	Mato Grosso	Educação
12	8	alfabetização; consciência fonológica; nasal em coda silábica, contação de história.	Linguística/ Letras	Sergipe	Linguística/ Letras
12	9	Design; Alfabetização digital; Aprendizagem por meio de projetos de Design; Ensino Fundamental 2; Pesquisa-ação	Gestão Educacional	-	-
13	0	-	Ensino de Ciências	-	-
13	1	Contação de histórias. Leitura Literária. Saberes docentes.	Educação	Minas Gerais	Educação
13		Ensino remoto emergencial.	EDUCAÇÃO FÍSICA		
13	2	-		-	-
13	3	Conto popular. Educação de Jovens e Adultos. Letramento literário	Linguística/ Letras	PARAÍBA	Linguística/ Letras
13			Ensino de Ciências		
13	4	-		-	-

13		Ensino de Ciências e Matemática	-	-
5	-			
13	Imagens; Ensino fundamental; Multimodalidade; Livro didático; Análise gráfica	Design	-	-
6		Ensino de Biologia	-	-
13				
7	-			
13				
8	Leitura; literatura; formação leitora; ensino; EJA	Letras		
13	Políticas Educacionais; Rducação de jovens e adultos; Interdisciplinaridade.	Educação		
9				
14	Diretrizes curriculares, currículo, conhecimento, direitos de aprendizagem, base nacional comum (não tem curricular)	Educação		
0				
14	Atitudes. Concepções. Professores. Ensino Fundamental.	Educação		
1	Ensino de Estatística.			
14	Ilha Interdisciplinar de Racionalidade. Alfabetização Científica e Tecnológica. Referencialização.	Educação	Santa Catarina	Educação
2				
14	Programa Ler e Escrever, Ensino Fundamental, Leitura, Gêneros textuais, Alfabetização, Letramento	Filosofia e ciências	-	-
14	Pesquisa-ação. Mídia-Educação. Sustentabilidade.			
4	Engajamento.	Educação		
14	Base Nacional Comum Curricular; organização curricular; experiência; educação Infantil	Educação	Rio de Janeiro	Educação
5	Sistema Apostilado de Ensino; Base Nacional Comum Curricular; Estudos Culturais; Práticas alfabetizadoras; Livro do Professor	Educação	Rio Grande do Sul	Estudos Culturais em Educação
14		EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO EM PERIFERIAS	Rio de Janeiro	Educação
7	Identidade; Professor; Currículo pós-estrutural; Teoria do discurso; Formação docente			DINÂMICA GEO-TERRITORIAL E GEO-AMBIENTAL
14	Ensino Remoto; Ensino Remoto Emergencial; Metodologias-Ativas; Alfabetização Cartográfica	Geografia	Tocantins	
8	Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conhecimento artístico. Formação Continuada. Professores/as. Educação Infantil.	Educação	Paraná, Maringá	Educação
14	Leitura e Escrita. Alfabetização e Letramento. Currículo Comum. Diretrizes Curriculares.			
15		Educação	Mato Grosso do Sul	Educação
0				Infância, juventude e espaços educativos
15	Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Regimes de verdade. Governamentalidade. Letramento Científico; Base Nacional Comum Curricular; Ensino	Educação	Rio Grande do Sul	
1				
15	Fundamental; Interdisciplinaridade; Alfabetização científica	Educação	Paraíba	EDUCAÇÃO
2	Política curricular; BNC-Formação; Docência; Demandas	Educação	Rio de Janeiro	Educação, Cultura e Comunicação
15	Teoria Política do Discurso			
3	Plano Municipal de Educação de Santarém/PA (2015 – 2025).			
15	Educação Especial. Organização de Tempos e Espaços.		Canoas, Rio Grande do Sul	Educação
4	Organização Curricular. Formação de Professores.	Educação		Infância, Juventude e Espaços Educativos
15	Estudos Culturais. Ciclo da Alfabetização. BNCC. Práticas de Alfabetização. Narrativas docentes.	Educação	Rio Grande do Sul	
5				
15	Políticas de Formação Continuada de Professores. Coordenação Pedagógica. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Rede Municipal de Ensino.			
6				
15	Estudos Culturais; Pedagogias Culturais; Pedagogias do Presente; TikTok; Língua Inglesa			
7				
15	Identidade Surda. Cultura Surda. Alfabetização. Letramento.			
8	Contexto escolar.			
15	Alfabetização; Formação docente; Tempo de Aprender; Dificuldades de aprendizagem			
9				
16	Alfabetização. Tempo de Aprender. Instrução Fônica.			
0	Concepções de linguagem. Formação Docente.			
16			Campina Grande, Paraíba	Educação
1	Alfabetização; letramento; políticas educacionais	Educação		Ensino de Humanidades
16	Alfabetização; Letramento; Avaliação; Base Nacional Comum Curricular; Currículo	Ensino de Humanidades	Espírito Santo	
2				ALFABETIZAÇÃO-CIENTÍFICA E-TECNOLOGICA
16	BNCC; Multiletramentos; Ensino; Língua Inglesa	Ensino de Língua Inglesa		
3				
16	Alfabetização. Formação continuada de professores. Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo.	Ensino de Humanidades	Espírito Santo	Ensino de Humanidades
4				
16				
5	Livro Didático; Promoção a Saúde; Alfabetização Científica	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA		

16		Educação, Teoria e		Docência e
6	BNCC;alfabetização;língua escrita;formação de professores	Prática de Ensino	Paraná	Fundamentos da
16	avaliação da aprendizagem; currículo; BNCC; competências;			Prática Educativa
7	novo ensino médio	Educação Brasileira	Ceará	Avaliação
				Educacional
16	Alfabetização;Formação de professores;Evidências Científicas.			
16				
9	-	-	-	QUÍMICA
17	-	-	-	ENSINO DE
0	-	-	-	MATEMÁTICA
17	-	-	-	Inglês como Língua
1	-	-	-	Franca
17	Políticas Curriculares;BNCC;Competências		Rio Grande do	Políticas Públicas e
2	Socioemocionais;Formação de Professores.	Educação	Sul	Gestão Educacional
				Ensino de Ciências
17				Naturais e
3	-	-	-	Matemática
17				
4	-	-	-	Matemática
17				
5	-	-	-	Matemática
				POLÍTICAS E
17	Políticas para alfabetização. UNESCO. Currículo. Avaliação			GESTÃO EM
6	externa. Alfabetização. BNCC. Agenda E2030.	Educação	Paraná	EDUCAÇÃO
				Ciências e
17				Tecnologias na
7	-	-	-	Educação
17				Ciências da
8	-	-	-	Natureza
17	Livro do Professor da Educação Infantil;PNLD 2019;Educação		Mato Grosso do	
9	Infantil;Linguagem verbal;BNCC	Educação infantil	Sul	Educação
18	Fluência de leitura. Avaliação. Leitura. Ensino fundamental -			LINGÜÍSTICA
0	Alfabetização. Base Nacional Comum Curricular.	Linguística	São Paulo	APLICADA
18				
1	MARILIA SOARES PEREIRA NUNES	-	-	Ensino de Ciências
18				Ensino de Ciências e
2	PATRICIA NIKITIN MARCONDES	-	-	Matemática

Quarto recorte

Nº	Link de acesso
1	chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufm.br/bitstream/123456789/32184/1/Avaliacoesoftwareeducativo-Bandeira-2020.pdf
2	chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/5265/Dissertacao%20Taciana%20Zanolla.pdf?sequence=1&isAllowed=y
3	chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/42996/1/2021_AnaK%C3%A1tiadaCostaSilva.pdf https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/85285/R%20-%20D%20-%20MEIRIANE%20ALVES%20CRISPIM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5	-
6	chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/16608/cchsa_ppgedu_me_Livia_FPL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
7	-
8	-
9	chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1493/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Graçiele%20%20Lipsuch%20-.pdf
10	chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/49336/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Maria%20Daniela%20da%20Silva.pdf https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/21081/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Jade%20Juliane%20Dias%20-%202019%20-%20Completa.pdf
11	chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-02022023-095455/publico/leticiamoraes_CORRIGIDA.pdf
12	

13 <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle>

14 -

chrome-

15 extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/16672/1/renatavelascoramosdeoliveirailemos.pdf

16 <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1236945>

17 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/3a498426-c705-45b2-bafa-27a89125a667/content

chrome-

18 extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/24167/1/GiocondaMariaMedeirosAzevedo_Dissert.pdf

19 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/effcf5a2-2dc2-4fc1-8ac8-65a449424a15/content

chrome-

20 extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1115/1/ElianedeFatimaTriches.pdf

21 -

22 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5036/5/Thays_Maier2020.pdf

23 <https://www.google.com/search?q=BRBR968BR968&oq=Pol%C3%ADticas+p%C3%Bablicas>

24 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5352/5/Priscila_Zorzan_Ferreira_2021.pdf

25 -

26 -

27 -

28 -

[https://repositorio.ufms.br/retrieve/ae8b950b-0ddb-4f98-8e54-](https://repositorio.ufms.br/retrieve/ae8b950b-0ddb-4f98-8e54-e78d5eff0917/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Rafael%20Monteiro%20de%20Freitas%2019_12_2023.pdf)

29 [e78d5eff0917/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Rafael%20Monteiro%20de%20Freitas%2019_12_2023.pdf](https://repositorio.ufms.br/retrieve/ae8b950b-0ddb-4f98-8e54-e78d5eff0917/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Rafael%20Monteiro%20de%20Freitas%2019_12_2023.pdf)

30 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/229261/PEED1584-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y

31 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6068/5/Vanderson_Dapper_2021.pdf

[https://repositorio.sis.puc-](https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/15284/cchsa_ppgedu_me_Let%C3%adcia_YS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

32 [campinas.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/15284/cchsa_ppgedu_me_Let%C3%adcia_YS.p](https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/15284/cchsa_ppgedu_me_Let%C3%adcia_YS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

33 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ae6ad0fc-ec08-4d0d-8acd-8c45f57c3ed8/content

chrome-

34 extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19838/DIS_PPGEDUCACAO_2019_SANTOS_PEDRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

chrome-

35 extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.bdt.ueg.br/bitstream/tede/1092/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O_LUCIMARA_CRISTINA_BROGES_DA_SILVA.pdf

36 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/14/14134/tde-07032023-212151/publico/Dissertacao_Jose_Roberto_Rodrigues_Leal_Versao_Corrigida.pdf

37

38 -

39 -

40 <https://www.repositorio.ufal.br>

Encontrado no google: chrome-

41 extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/43267/1/2021_CamillideCastroBarros.pdf

chrome-

42 extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12648/ARTUSSA_LUCIMARA_DISSE

43 RTA%C3%87%C3%83O.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Encontrado no google: chrome-

44 extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.unicid.edu.br/jspui/bitstream/123456789/360/1/VAL%C3%89RIA%20GOMES%20CAMPOS%20DA%20SILVA.pdf

45 -

46 -

47 -

48 -

49 -

50 <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39311/1/TCC%20>

51 -
52 -
53 -
<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/12865/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Graciele%20Berno%20Capinos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
54
<https://tede2.ufma.br/jspui/handle/tede/3884>
55
56 -
57 -
58 -
59 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://repositorio.ufla.br
60 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2109/2/2021KatianeDalMolin.pdf
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://repositorio.ufm.br/jspui/bitstream/123456789/28957/1/Atlasescolarmunicipal_Vieira_2019.pdf
61
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/4608/2/DS-Raquel%20Paula%20da%20Silva.pdf
62
63 -
<https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/3771/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Aline%20de%20Lima%20Faustino%20Santos.pdf>
64
65 -
<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg>
66
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122/123456789122.pdf?sequence=1&isAllowed=y
67
68 -
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/23208/2/Iranara%20Saraiva%20Alves%20Feitoza.pdf
69
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/37093/7/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Maria%20Clara%20>
70
71 -
72 -
73 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/15499/1/mariaaparecidalopes.pdf
74 file:///C:/Users/user/Downloads/marques_viviane cristina_m.pdf
75 <http://dspace.sti.ufcg.edu.br>
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1119ca75-d613-48cf-84f2-4ebc311de45a/content
76
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/0c7e9d87-409d-4bc0-bf5d-4fd7a7611c50/content
77
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/47120/1/JhonatasSilvaFerreira DISSERT.pdf
78
79 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52781/52781.PDF
<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15831/2018%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mirna%20Almeida%20Motta%20Soares.pdf?sequence=1>
80
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3ab99af8-0d01-4f5b-afb9-079cflcbe6a2/content
81
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/86a9f2b6-ff20-43b8-aa10-491a6a7b8446/content
82
83 -
84 -
85 -
86 -
87 -
88 -
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/9612/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Elizabete%20Ramansini.pdf?sequence=1&isAllowed=y
89
90 -

91 -
 92 -
 93 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://adelpa-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/6ac440c6-6e6f-497e-9381-ed7b6e6e9cb8/content
 94 -
 95 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6219/1/Patricia%20Lopes%20Romero_2020.pdf
 96 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/892/5/Dissert%20Elivana%20A%20Amaral.pdf
 97 -
 98 -
 99 Encontrado no google: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/4537/2/JAINESILVASOUZADEMORAES.pdf
 100 -
 101 file:///C:/Users/user/Downloads/PDF%20-%20Jos%C3%A9%20Pontes%20Nogueira.pdf
 102 -
 103 <https://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/668>
 104 -
 105 -
 106 -
 107 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/a0d6be80-a2e7-4c09-b44f-8a938f3e7963/content
 108 -
 109 -
 110 -
 111 <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/5869/2/2020%20-%20Ana%20L%20c3%bacia%20Machado%20Hernandez%20Corr%20c3%aaa.pdf>
 112 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39297/1/Lindiana%20da%20Silva%20Oliveira.%20Disserta%20c3%a7ao.pdf
 113 <http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/443/411>
 114 -
 115 -
 116 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/6505/2/2021%20-%20J%20c3%a9ssica%20Mendon%20c3%a7a%20Bastos.pdf
 117 <https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/25910/1/ensinocienciaseducacaoinfantil.pdf> - NÃO ENCONTRADO
 118 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8992/MARCIA_dissertacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y
 119 [https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/17544/5/Disserta%](https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/17544/5/Disserta%20-%20Rosirene%20Bento%20da%20Rocha.pdf)
 120 [Encontrado no google: http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/43279](http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/43279)
 121 -
 122 <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/3643ebe5-96bb-4f8a-b497-cf675fbcab80/download>
 123 -
 124 -
 125 <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/1/rafaelareiscastor.pdf>
 126 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/16581/1/rafaelareiscastor.pdf
 127 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3948/1/DISS_2021_Rosirene%20Bento%20da%20Rocha.pdf
 128 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13615/2/JOYCE_SANTOS_LIMA.pdf
 129 <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12190>
 130 -
 131 <http://repositorio.ufla.br/jspui/bitstream/1/56547/1/>
 132 -

https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18437/1/Yara%20Carvalho%20Pedrosa%20de%20Queiroz_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf

133

134

135

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39237/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20

136

137

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/5869/2/2020%20-

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39237/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Marcos%20Durant%20de%20Aguar.pdf

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/5869/2/2020%20Ana%20L%20%20bacia%20Machado%20Hernandez%20Corr%C3%aaa.pdf

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2603/1/Evandro_Silva_2013.pdf

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9817/1/Lucia%20Helena%20Couto.pdf

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://bdt.ufm.edu.br/bitstream/tede/461/5/Dissert%20Marcia%20L%20Veira.pdf

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/174918/344481.pdf?sequence=1&isAllowed=y

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/8fd71090-c671-40d2-b2e8-5aa746497a44/content

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://bdt.ufm.edu.br/bitstream/tede/436/5/Dissert%20Douglas%20E%20Silva.pdf

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj file:///C:/Users/user/Downloads/disserta%C3%A7%C3%A3o%2022.12%20vers%C3%A3o%20final%20-%20Karine%20-%20Karine%20Andrade%20Mourao.pdf

file:///C:/Users/user/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Andressa%20Aguar%20Resende%20-%202023%20-%20completa.pdf

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11402880

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11494985

<https://ppgecpan.ufms.br>

<https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM298>

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13182661

<https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/20595>

file:///C:/Users/user/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o %20Risomar%20-%20Risomar%20Moraes%20Dos%20Santos%20(1)%20(1).pdf

<https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM338.pdf>

file:///C:/Users/user/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado%20de%20Angela%20Bezerra%20dos%20Santos%20Andrade%20(1).pdf

file:///C:/Users/user/Download

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10329121

file:///C:/Users/user/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20final,%20B%C3%A1rbara%20Alves%20-%20Barbara%20Dos%20Santos%20Alves%20(1).pdf

file:///C:/Users/user/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ramona%20Kappi%20-%20Ramona%20Kappi%20(1).pdf

file:///C:/Users/user/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ieda%20Pertuzatti.pdf

<https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1945>

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14331503

<https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle>

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11785752

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14040791

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/76521/3/2023_dis_fcanascimento.pdf

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13946085

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13730832

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11071852

171	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11083425
172	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10939437
173	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9361457
174	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13670742
175	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10989385
176	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10956536
177	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14698242
178	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14237967
179	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11223149
180	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14504505
181	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11296408
182	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14802892

Quinto recorte

Nº	Currículo	Linguagem	Alfabetização	Avaliação	Leitura	Escrita	BNCC (Sigla/ extenso)Resumo
1	11	17	96	65	22	42	sim
2	26	119	335	20	387	434	sim
3	397	57	759	80	272	434	sim
4	140	162	348	20	131	456	sim
5	-	-	-	-	-	-	-
6	34	131	215	7	89	308	sim
7	-	-	-	-	-	-	-
8	-	-	-	-	-	-	-
9	78	5	432	366	50	39	sim
10	21	77	349	21	170	389	sim
11	144	72	129	22	122	168	sim
12	92	20	181	13	93	46	sim
13	67	20	375	12	112	77	sim
14	-	-	-	-	-	-	-
15	127	36	166	21	43	69	sim
16	16	22	2	1	15	9	sim
17	-	-	-	-	-	-	-
18	14	14	80	5	18	15	sim
19	42	262	100	8	139	96	sim
20	338	39	141	39	41	102	sim
21	-	-	-	-	-	-	-
22	88	1	26	350	9	8	sim
23	190	5	8	26	7	14	sim
24	53	88	27	8	46	249	sim
25	-	-	-	-	-	-	-
26	-	-	-	-	-	-	-

27	-	-	-	-	-	-	-
28				-	-	-	-
29	23	29	143	2	84	117	sim
30	101	107	776	39	189	365	sim
31							
32	-	-	-	-	-	-	-
33	212	63	281	33	137	205	sim
34	124	1	108	18	16	11	sim
35	6	1	88	7	31	35	sim
36							
37							
38	-	-	-	-	-	-	-
39							
40							
41	-	-	-	-	-	-	-
42							
43	-	-	-	-	-	-	-
44							
45							
46	-	-	-	-	-	-	-
47							
48	-	-	-	-	-	-	-
49	-	-	-	-	-	-	-
50	18	22	142	3	78	223	não
51	-	-	-	-	-	-	-
52	-	-	-	-	-	-	-
53	-	-	-	-	-	-	-
54	1	153	191	1	97	448	sim
55	3	117	215	35	725	196	sim
56							
57	-	-	-	-	-	-	-
58							
59	4	24	126	1	183	76	sim
60	2	40	230	27	243	282	sim
61	-	-	-	-	-	-	-
62	5	79	182	5	428	516	sim
63							
64	-	-	-	-	-	-	-
65	-	-	-	-	-	-	-
66	1	19	62	11	236	51	sim
67	2	1	150	41	44	182	sim
68							
69	10	34	183	18	651	164	sim
70							não
71							
72							

73	11	101	43	43	44	306	sim
74	-	-	-	-	-	-	-
75	2	12	50	25	174	54	sim
76	58	10	66	81	94	38	sim
77	12	36	31	4	24	51	sim
78	-	-	-	-	-	-	-
79	129	17	271	2	53	87	sim
80	24	117	65	26	168	346	sim
81	11	0	29	122	257	12	siim
82	-	-	-	-	-	-	-
83							
84							
85							
86							
87	-	-	-	-	-	-	-
88	-	-	-	-	-	-	-
89	6	34	28	5	44	167	sim
90	-	-	-	-	-	-	-
91	-	-	-	-	-	-	-
92	-	-	-	-	-	-	-
93	6	22	47	34	71	61	sim
94	-	-	-	-	-	-	-
95	6	11	2	2	41	9	sim
96							não
97	-	-	-	-	-	-	-
98	-	-	-	-	-	-	-
99	9	96	21	0	305	35	sim
100	-	-	-	-	-	-	-
101							não
102	-	-	-	-	-	-	-
103							não
104	-	-	-	-	-	-	-
105	-	-	-	-	-	-	-
106	-	-	-	-	-	-	-
107	-	-	-	-	-	-	-
108	-	-	-	-	-	-	-
109	-	-	-	-	-	-	-
110	-	-	-	-	-	-	-
111							não
112							não
113							não
114	-	-	-	-	-	-	-
115	-	-	-	-	-	-	-
116							não
117	-	-	-	-	-	-	-
118	-	-	-	-	-	-	-

119	69	22	134	1	38	142	sim
120	42	23	510	24	252	240	sim
121	-	-	-	-	-	-	-
122	2	23	203	9	171	378	sim
123	-	-	-	-	-	-	-
124	-	-	-	-	-	-	-
125	11	32	6	1	53	39	sim
126	0	0	0	0	0	0	Sim
127	4	87	32	1	418	88	sim
128	0	27	88	1	41	144	sim
129	-	-	-	-	-	-	-
130	-	-	-	-	-	-	-
131	1	43	16	3	428	64	sim
132	-	-	-	-	-	-	-
133	3	27	12	1	308	53	sim
134	-	-	-	-	-	-	-
135	-	-	-	-	-	-	-
136	-	-	-	-	-	-	-
137	-	-	-	-	-	-	-
138							não
139							não
140							não
141							
142	11	30	47	210	32	2	sim
143	-	-	-	-	-	-	não
144							não
145	241	19	0	16	24	32	sim
146	45	75	134	27	157	154	sim
147	218	9	11	20	17	11	
148	-	-	-	-	-	-	-
149	56	25	17	8	12	22	sim
150	12	18	313	5	107	152	sim
151	216	12	9	28	14	14	sim
152	0	0	0	0	0	0	sim
153	181	26	5	46	31	7	não
154	53	8	12	22	10	14	não
155	83	56	260	35	202	252	
156							não
157							não
158							não
159							não
160							não
161	44	0	400	17	226	185	sim
162	117	91	275	71	140	139	sim
163	-	-	-	-	-	-	-
164	7	68	209	38	148	145	não

165	-	-	-	-	-	-	-
166	40	162	348	20	131	215	sim
167	179	0	1	281	2	24	sim
168							não
169	-	-	-	-	-	-	-
170	-	-	-	-	-	-	-
171	-	-	-	-	-	-	-
172	51	14	8	8	16	9	sim
173	-	-	-	-	-	-	-
174	-	-	-	-	-	-	-
175	-	-	-	-	-	-	-
176	155	81	644	183	90	184	não
177	-	-	-	-	-	-	-
178	-	-	-	-	-	-	-
179	29	102	39	29	98	182	sim
180	14	74	51	213	430	50	sim
181	-	-	-	-	-	-	-
182	-	-	-	-	-	-	-

Teses

Primeiro recorte

N ^o	Título	Plataforma	Descritores
1	Formação continuada de professores dos anos iniciais : problematizando a BNCC, utilizando o ensino por investigação na abordagem da ciência e para o desenvolvimento de intelectuais reflexivos	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização
2	Grandezas e medidas no ciclo de alfabetização: suas tecituras em currículos prescritos de matemática	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 3 BNCC AND Alfabetização/ 4 BNCC AND Alfabetização
3	O sistema de escrita na alfabetização inicial: saberes e práticas docentes	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização
4	Processos e práticas de alfabetização na perspectiva da educação integral: desafios na formação docente	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
5	Letramentos localizados na espectrologia: um percurso investigativo para as políticas curriculares	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização
6	“Trilhas” nas políticas curriculares no contexto brasileiro: “signo tido como milagre”	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
7	Estratégias para alfabetização que contemplam especificidades de estudantes com deficiência intelectual em produções científicas e diretrizes educacionais	BTDT	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização

<u>Diálogos necessários entre a educação infantil e o ensino fundamental :</u>		
8	<u>construindo intersecção na transição</u>	BTDT
1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização		
9	A presença das fábulas de Monteiro Lobato em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental (2002-2008)	BTDT
1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização		
10	Relações alteritárias na constituição do pequeno leitor: professores, alunos e vivências leitoras no 2º ano do ensino fundamental	BTDT
1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização		
11	O protagonismo dos organismos internacionais (PISA) na gestão educacional brasileira diante das avaliações em larga escala	BTDT
1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização		
12	Programa coletivo de intervenção precoce multissensorial para escolares com dificuldades de leitura: elaboração e estudo piloto	BTDT
1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização		
13	A música no ensino de ciências : contribuições e perspectivas na educação	BTDT
1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização		
14	Uma reflexão sobre a prática de leitura na escola: Análise de atividades de compreensão e interpretação voltadas ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental	BTDT
1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização		
15	Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão: ponto de vista dos professores	BTDT
1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização		
16	Construção e avaliação dos argumentos e das argumentações produzidas por estudantes de Ciências e de Biologia	BTDT
1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 3 BNCC AND Alfabetização/ 4 BNCC AND Alfabetização		
17	Ensino de ciências: atividade docente e consciência crítica	BTDT
1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização		
18	Investigações e reflexões sobre implementação de metodologias ativas na educação básica	BTDT
1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização		
19	Dimensões científico-tecnológicas e socioambientais em Paulo Freire: a constituição de uma interface humanizadora entre a educação ambiental e a educação CTSA	BTDT
1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização		
20	Sentidos e reconhecimento de não saberes docentes: um estudo com professores que ensinam Língua Portuguesa	BTDT
1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização		
21	Designare: pontes artístico/educativas na formação docente em Artes Visuais	BTDT
1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização		
22	A Banda Sinfônica da Escola de Música da UFMG: uma proposta para o ensino da performance musical instrumental em Minas Gerais.	BTDT
1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização		
23	Tornando-se sujeitos da aprendizagem filosófica: experimentações, modelagens e análise cognitiva de um ateliê filosófico na formação de professores/as	BTDT
1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização		
24	Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem: a escola sub judice	BTDT
1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização		
25	Desenvolvimento do pensamento algébrico nos cadernos de matemática do ciclo de alfabetização do Programa Soma	BDTD
1 BNCC AND Alfabetização		
26	Uma análise do alinhamento entre objetivos de aprendizagem e avaliação com professores alfabetizadores da rede municipal de Aracaju	BDTD
1 BNCC AND Alfabetização		

27	Que país é esse? Geografias em disputa na Base Nacional-Comum Curricular	CAPEs	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
28	As políticas curriculares para a primeira infância: discutindo possíveis negociações em Secretarias da Educação da Baixada Fluminense a partir do advento da BNCC	CAPEs	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização
29	O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?	CAPEs	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização/ 2 BNCC AND Alfabetização
30	Curriculos de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental frente a reforma proposta pela Base Nacional-Comum Curricular	CAPEs	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
31	A proposta do “Movimento pela Base” para a formação de professores na educação infantil: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica	CAPEs	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
32	O PROGRAMA LER E ESCREVER DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO SOBRE SEUS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	CAPEs	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
33	Práticas de letramentos presentes na escola e instituídas pelo SAEB: uma problematização a partir do Circuito da Cultura	CAPEs	1 Base Nacional Comum Curricular AND Alfabetização
34	O PNAIC NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES E DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO	CAPEs	1 BNCC AND Alfabetização
35	Prescrições curriculares: problematizando o sentido de tecnologia em redes políticas digitais	CAPEs	1 BNCC AND Alfabetização

Segundo recorte

Nº	Palavras chave	Curso	Estado	Autores	Ano	Instituição	Área de publicação
4	-	Ensino de Física, Ciências e Matemática	-	Rodrigues, Marco Aurélio Torres	-	-	-
2	-	-	-	Vece, Janaina Pinheiro	-	-	-
3	Alfabetização. Ensino da Escrita. Prática Docente.	Educação	Rio Claro/ SP	TATIANA ANDRADE FERNANDES DE LUCCA	2024	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Educação
4	<u>Alfabetização: Ciclo de Políticas; Formação de Professores/as</u> <u>Alfabetizadores/as.</u>	Educação	-	<u>Campos, Rosarlane Gláucia Mendonça</u>	-	-	Educação
5	Política curricular; Letramentos; Desconstrução; Espectrologia; Teoria do discurso	Educação	Rio de Janeiro	Rangel, Andréia Mello	2022	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação
6	Políticas curriculares; Rede de políticas; Trilhas - Instituto Natura.	Educação	Rio de Janeiro	Carvalho, Ana Paula Pereira	2020	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação
7	Ambivalência; Ambientes virtuais.	Educação	São Paulo	Marques de Santos, Neusa Teresinha Rocha dos	2022	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”	Educação
8	Educação Especial. Deficiência intelectual. Alfabetização e Letramento. Produções científicas. Diretrizes Nacionais para alfabetização.	Educação	São Paulo	Lemes, Raquel Karpinski	-	-	Educação
9	transições entre etapas; práticas educacionais; Educação Infantil; Ensino Fundamental; políticas públicas educacionais.	Educação Infantil	-	-	-	-	Educação Infantil
9	Livros Didáticos, Literatura Infantil, Monteiro Lobato.	Estudos da Linguagem	São Paulo	Andrade, Juliana Carli Moreira de. 1977-	2018	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	Estudos da Linguagem
10	Educação; Ensino fundamental e a formação do pequeno leitor; Relações alteritárias e o ato de ler; Estratégias de leitura; Filosofia da linguagem	Educação-Filosofia e Ciências	São Paulo	Russo, Daniele Aparecida	2021	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Educação-Filosofia e Ciências
11	Educação e Estado – Brasil Educação - Avaliação	Educação	Rio Grande do Sul	Silveira, Carmem Lúcia Albrecht da	2022	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	Educação

12	Leitura. Multissensorial. Estudos de Intervenção. Educação. Intervenção Educacional Precoce.	Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências	São Paulo	Cerqueira César, Alexandra Beatriz Portes de	2023	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita"	Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências
13	-	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	-	Castro, Ronaldo-Eismann de	-	-	-
14	Discurso. Leitura. Ensino Educação especial, Deficiência visual, Práticas pedagógicas, Linguagem escrita, Special education, Visual impairment, Pedagogical practices, Written language	linguagem e sociedade	Paraná	Kerkhoven, Rebeca Cristina Soriano, Karen Regiane	2023	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	linguagem e sociedade
15		Educação- Filosofia e Ciências	São Paulo		2022	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	Educação- Filosofia e Ciências
16	-	Ensino de Ciências e Matemática	-	Pezarini, Agnaldo Ronie	-	-	-
17	-	Ensino, Filosofia e História das Ciências	-	Oliveira, Silvana Maria de Lima			
18	-	Educação em Ciências	-	Fagundes, Laidines Seibel			-
19	Educação em Ciências; Articulação Freire-CTSA-EA; Perspectiva freireana; Interface humanizadora. Não Saber. Língua Portuguesa. Sentidos Atribuídos. Ação reflexiva. Prática Docente.	Educação		Silva, Rodrigo da Luz			
20		Linguística		Pires, Maria das Graças Porto			
21	-	Educação Artística		Vasconcelos, Flávia Maria de Brito Pedrosa Luciano Jr., ANOR			
22	-	Arte-música			-	-	-
23	Formação de professores. Análise cognitiva. Filosofia. Aprendizagem. Ateliê Filosófico.	Educação/ Filosofia		Marques, Alexsandro da Silva			
24	Direito; Educação; Tempo; Infância; Discurso; Currículo	Educação	Rio de Janeiro	Drummond, Rosalva de Cassia Rita	2019	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação
25	Pensamento algebrico. pensamento-relacional. Ciclo de alfabetização. Programa SOMA	Construção das ciências		Silva, Sheila-Valéria Pereira da	-	-	-
26	Alfabetização. Avaliação da aprendizagem. Alinhamento construtivo. Taxonomia SOLO.	Educação	Sergipe	Santos, Diana Viturino	2022	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	Educação
27	-	Geografia		PHELIPE FLOREZ RODRIGUES			Geografia
28	Currículo.;Infância.;Política curricular.;Negociação.;Base Nacional Comum Curricular.	Educação	Rio de Janeiro	THAIS SACRAMENTO MARIANO TELES DA SILVA	2023	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Educação
29	Currículo. Infância. Política Curricular. Discurso. Alteridade. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Educação	Rio de Janeiro	CLARA DE LIMA SANTIAGO CAMOES	2019	UNIVERSIDAD E DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Ciências Química
30	educação; matemática; currículo; Anos iniciais; Ensino Fundamental	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE		FABRICIO MONTE-FREITAS		UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA	Educação

						FILHO (ARARAQUARA)	
	Movimento pela Base Nacional Comum Curricular; Educação Infantil; Pedagogia Histórico-Crítica; Formação de Professores	Educação	São paulo	GIZELI BEATRIZ CAMILO VOLPIN	2022	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	Educação
31	Programa Ler e Escrever; Alfabetização; Conceção Curricular; Formação de Professores; Estado de São Paulo.	Educação		TANIA MEDEIROS ACIEM			Educação
33	Letramentos; Sistema de Avaliação da Educação Básica; Estudos Culturais; Circuito da Cultura; Proficiência leitora políticas	Educação	Rio Grande do Sul	LETICIA CORREA BITENCOURT BIANCHI	2023	Universidade Luterana do Brasil	Educação
34	educacionais; PNAIC; avaliação; educação infantil; ensino fundamental			LOPES, TEINA NASCIMENTO.			Educação
35	Tecnologia; Currículo; Prescrição Digital; Política Curricular; Redes Políticas Digitais; Evidências Científicas; BNCC.	Educação	Rio de Janeiro	Lhays Marinho da Conceição Ferreira	2023	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação

Terceiro recorte

N

° Link de acesso

4

2

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/fd730ba4-3750-4b82-b62d-4f05cb7c5d40/content

4 Não disponível

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/19469/2/Tese%20-%20Andr%c3%a9ia%20Mello%20Rangel%20-%202022%20-%20Completa.pdf

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/17354/5/Tese%20-%20Ana%20Paula%20Pereira%20Marques%20de%20Carvalho%20-%202020%20-%20Completa.pdf

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2388522e-6e58-4c79-9aae-1de61ac2d10e/content

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/254519/001161449.pdf?sequence=1&isAllowed=y

9 file:///C:/Users/user/Downloads/andrade_julianacarlimoreirade_d%20(2).pdf

1 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/52a38c9e-0452-4d9a-844c-804d7c5cd384/content

1 chrome-

1 extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2224/2/2021CarmemLuciaA.daSilveira.pdf

1 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9ca76b43-c1a8-48d1-a28a-ca3409a4cb0e/content

4

3

1 chrome-

4 extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6944/2/Rebeca%20Crisitna%20Kerkhoven.pdf

1 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9f978049-15c0-4569-ad3f-96c2fda2d1d6/content

5

1
6 -
1
7 -
1
8 -

chrome-
extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/37722/1/Rodrigo%20da%20Luz%20Silva.%20Tese.%20Doutorado.%20PGEDU.%20UFBA.%202023..pdf
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39059/1/PIRES%20-%20TESE%20FINAL%20%20%281%29.pdf

1 -
2
2 -

chrome-
extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/37732/4/Alexsandro%20da%20Silva%20Marques.%20Tese.pdf

chrome-
extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/10308/1/Tese_Rosalva%20de%20Cassia%20Rita%20Drummond.pdf

2
5 Encontrado no google: <https://www.passeidireto.com/arquivo/121708978/desenvolvimentopensamentoealgebrico-silva-2021>

2
6 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/17489/2/DIANA_VITURINO_SANTOS.pdf

2
7 -

2 <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/21749>
8 file:///C:/Users/user/Downloads/Tese_Tha%C3%ADs%20Sacramento%20Mariano%20Teles%20da%20Silva_NOR%20(1).pdf

2
9 file:///C:/Users/user/Downloads/Tese_Maria%20Clara%20de%20Lima%20Santiago%20Cam%C3%B5es%20NOR2.pdf

3
0 O trabalho não possui divulgação autorizada

3 https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11815486

3 https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11448265

3 <https://bibliotecadigital.ufrgs.br/handle/10183/273193>
3 file:///C:/Users/user/Downloads/Tese%20-%20Let%C3%ADcia%20Bianchi%20-%20Leticia%20Correa%20Bitencourt.pdf

chrome-
extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/11012022_094014_teinanascime
4 ntolopes-teseversaofinalsetembro2021.pdf

3 file:///C:/Users/user/Downloads/Lhays%20Marinho%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Ferreira%20-%20VERS%C3%83O%20FINAL%20.pdf

Quarto recorte

Nº	Currículo	Linguagem	Alfabetização	Avaliação	Leitura	Escrita	BNCC (Sigla/ extenso)Resumo
1	-	-	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-	-
3	3	88	627	32	324	1074	sim
4							
5	242	77	86	6	91	128	sim
6	54	12	52	18	143	46	sim
7	27	32	359	26	92	147	sim
8	71	8	104	74	69	56	sim
9	1	69	14	53	332	61	SIM
10	4	393	48	44	1016	208	sim
11	81	14	85	377	92	22	sim
12	0	12	20	12	306	59	sim
13	-	-	-	-	-	-	-
14	2	89	41	8	284	37	sim
15	58	143	101	25	38	287	sim

16	-	-	-	-	-	-	-
17	-	-	-	-	-	-	-
18	-	-	-	-	-	-	-
19	18	43	29	2	40	30	não
20	8	35	8	16	26	46	não
21	-	-	-	-	-	-	-
22	-	-	-	-	-	-	-
23	13	80	2	34	61	34	não
24	184	27	123	84	112	41	sim
25	-	-	-	-	-	-	-
26	22	26	156	182	211	213	sim
27	-	-	-	-	-	-	-
28	332	40	3	17	91	30	sim
29	315	65	7	18	64	51	sim
30	-	-	-	-	-	-	-
31	87	11	11	45	10	11	sim
32							não
33	112	124	47	190	477	77	sim
34							não
35	244	22	22	14	16	21	sim

Anexo 2 - Planilha 2 da Revisão Sistemática de Literatura - disponível ao clicar neste [link](#):

Artigos

Primeiro recorte

N°	Nome do trabalho	Quantidade de vezes que aparece no trabalho					
		currículo	linguagem	alfabetização	avaliação	leitura	escrita
1	A política nacional de alfabetização e a Base Nacional Comum Curricular: concepções em movimento	4	6	184	0	39	51
2	Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	1	13	117	10	33	42
3	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	8	4	94	3	42	29
4	“Habemus base”? reflexões sobre o processo de alfabetização na Base Nacional Comum Curricular	13	1	92	2	8	14
5	Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios	14	25	45	3	43	60

6	Alfabetização e aprendizagem: uma reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular	1	6	48	0	45	89
7	Uma análise da concepção de alfabetização latente na BNCC	65	3	100	0	23	72
8	A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017	4	0	67	1	23	34
9	Políticas nacionais de avaliação para a alfabetização: o que muda com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?	4	1	173	57	20	20
10	Palavra aberta - BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios	6	5	64	3	13	17
11	Base Nacional Comum Curricular: competências, habilidades e o planejamento escolar	28	0	1	5	0	2
12	O caráter do Currículo na Base Nacional Comum Curricular e nos Parâmetros Curriculares Nacionais	59	1	4	5	5	0
13	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos	28	16	43	6	18	33
14	<u>Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira?</u>	13	2	29	3	3	2
15	<u>Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular</u>	31	23	18	4	74	130
16	<u>Base Nacional Comum Curricular: Que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças de educação infantil?</u>	23	17	28	3	13	47
17	Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional	51	0	58	6	6	4
18	"O que quer" a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular língua portuguesa em questão	18	37	28	14	18	21
19	Sobre letrar ou alfabetizar na educação infantil: a linguagem na Base Nacional Curricular	3	88	19	2	5	75
20	<u>Base nacional comum curricular: a emergência de uma subjetividade competente</u>	37	1	7	2	1	2
21	Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física	6	2	45	2	12	11
22	Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil	12	1	98	1	18	29
23	O que é ler na alfabetização? Primeiras aproximações aos documentos oficiais – BNCC (2017) e currículo base do território catarinense (2019)	52	7	47	3	49	17
24	Letramento em políticas curriculares de alfabetização: relações de poder-saber	28	7	0	0	25	47

	em torno do conceito cunhado por Magda Soares						
25	<u>A Política Nacional de Alfabetização e a produção da nova geração: um campo de disputa</u>	5	0	110	5	58	15
26	Políticas educacionais para a alfabetização: Mecanismo de controle do conteúdo da formação	5	7	74	0	15	30
27	<u>Análise do programa mais alfabetização - precarização na formação e trabalho docente</u>	3	3	80	7	15	18
28	Alfabetização e letramento: pressupostos teóricos e metodológicos para os anos iniciais do ensino fundamental	1	21	154	0	41	68
29	Políticas públicas de alfabetização	0	9	75	12	41	48
30	<u>Proposições oficiais para a alfabetização de crianças no estado de Pernambuco: das políticas nacionais (BNCC e PNA) às iniciativas estaduais</u>	40	3	163	17	38	56
31	<u>Avaliação da aprendizagem na rede municipal de ensino de Gurupi-to: Indicadores do Programa Mais Alfabetização</u>	5	0	37	83	13	11
32	<u>Alfabetização Científica na Educação Infantil: experiência em uma escola do campo em tempos de pandemia</u>	1	4	38	1	3	11
33	<u>Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco</u>	2	4	143	3	13	27
34	<u>Das experiências às práticas de alfabetização, letramento e ludicidade na Educação Infantil</u>	3	12	47	1	17	31
35	Alfabetização científica e a abordagem ciência, tecnologia e sociedade enquanto princípios da formação inicial de professores/as em pedagogia	11	1	39	4	0	0
36	<u>Contribuições da literatura infantil para o processo de Alfabetização Científica nos Anos Iniciais</u>	1	9	51	1	3	2
37	<u>A (in)visibilidade da literatura infantil nas políticas públicas de alfabetização: Realidade Brasil e Portugal</u>	3	18	75	1	52	43
38	<u>Processos de alfabetização: princípios, políticas e estratégias para a diversidade dos modos de aprender e de ensinar</u>	6	19	147	1	40	84
39	<u>Alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental: o que nos dizem os documentos oficiais</u>	18	2	78	1	24	19
40	<u>Concepções de alfabetização nas DCNs e na BNCC: duas linhas paralelas ou convergentes?</u>	11	7	134	1	20	37
41	<u>Alfabetização e letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica</u>	0	2	36	0	3	2
42	<u>Contradições, heterogeneidade e formações ideológicas</u>	4	15	21	0	18	8
43	Impactos da pandemia da COVID-19 na alfabetização e letramento científico	0	12	56	2	20	19

	de alunos do 5º ano de uma escola municipal de linhares-ES						
44	<u>Um olhar sobre as práticas pedagógicas de um grupo de professoras dos anos iniciais</u>	3	0	108	5	21	34
45	Leitura e escrita na educação infantil	1	13	11	1	42	48
46	<u>A política curricular no contexto da inclusão e seus mecanismos de diferenciação curricular</u>	62	4	17	10	5	7
47	Concepções de linguagem e justiça na proposta curricular de língua portuguesa do Estado do Ceará: uma análise discursiva de um dos dispositivos do Paic	17	39	42	14	11	18
48	Currículo: lições do passado em tempos de BNCC	107	4	1	20	5	3
49	Políticas curriculares em uma lógica centralizadora e escapes possíveis: tecendo outras redes políticas	90	6	37	1	4	1
50	<u>Fundamentos legais para o processo de apropriação da leitura e da escrita</u>	3	14	53	0	52	75
51	BNCC e escrita cursiva: um estudo sobre as percepções dos professores da rede municipal de Lajeado- RS	2	1	20	2	4	79
52	Língua portuguesa no contexto do ensino escolar: sentidos projetados aos anos iniciais do Ensino Fundamental	11	55	16	5	35	28
53	Mediação da leitura e literatura na educação infantil para o desenvolvimento integral	1	1	7	0	103	5
54	As tecnologias digitais como recurso pedagógico para o ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes.	1	2	52	1	17	37
55	Análise das concepções de currículo e de alfabetização latentes na BNCC	65	3	100	0	23	72
56	Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental	28	7	63	5	33	46
57	Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje	11	0	78	8	29	25
58	Multimodalidade: aproximações conceituais, produções infantis e propostas pedagógicas no processo de alfabetização	1	11	34	1	19	35
59	O trabalho com oralidade na alfabetização: da formação às vivências em sala de aula	1	18	22	4	6	9
60	Alfabetização científica e ilhas de racionalidade na Educação infantil: análise de uma formação continuada de professores a partir da temática do lixo eletrônico	4	0	24	1	2	2
61	Leitura e escrita na educação infantil: um tema polêmico e necessário	4	79	50	1	78	201

62	O ensino da gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Tavaglia	2	7	37	2	17	31
63	Das expectativas aos direitos de aprendizagem	33	6	5	3	1	0

Segundo recorte

N°	Aborda a concepção de alfabetização na BNCC			Citações que comprovem a aderência ou a crítica à concepção de alfabetização ou ensino de escrita ou de leitura da BNCC
	Se limita a descrever e explicar o que a base recomenda	Aponta crítica à concepção de alfabetização ou de ensino da leitura e da escrita na BNCC	Não aborda, ou seja, não critica, nem descreve (exclusão)	
1	X			"[...] na BNCC o trabalho de alfabetização toma a centralidade do texto como unidade de ensino, levando sempre em conta a sua função social, o que pressupõe um trabalho de alfabetização a partir de textos reais que circulam na sociedade. Nessas considerações, a BNCC permite um diálogo entre diferentes abordagens metodológicas, o que favorece uma variedade de aprendizados sobre o processo de ensino no campo da alfabetização. Embora, segundo especialistas, existam algumas oscilações nesse documento, os princípios que o norteiam são contrários à abordagem da alfabetização como um código, visto que estabelece o letramento como primordial ao processo de alfabetização. Assim, a BNCC defende a centralidade do texto, considerando-a sempre a partir da leitura e da produção de textos autênticos no processo de alfabetização [...] p. 10
2			x	"[...] a ênfase da alfabetização na BNCC é no ensino da técnica da escrita, portanto, nos aspectos mecânicos do ler e escrever". p. 5 "[...] cabe ao professor habilitado e responsável estar sempre atento à realidade de cada estudante, acompanhando seu desenvolvimento e verificando as suas necessidades, para, assim, buscar meios de aproveitar o “bom” que cada teoria ou cada política pública possa oferecer. E, dessa forma, respaldado em sua prática cotidiana no “chão da escola”, possa extrair o melhor para o

		exercício de seu ofício com excelência, garantindo às suas crianças a merecida inserção na sociedade letrada. p. 15. "[...] a formação humana não deve ser pensada apenas como fator que possibilite o desempenho de atividades produtivas. Por isso, entendemos que essa perspectiva se coaduna com um modo de conceber os seres humanos que os reduz a meros executores de tarefas, ou seja, funda-se numa concepção que abstrai a capacidade humana de agir como um sujeito crítico no mundo. As crianças, adolescentes, jovens e adultos precisam da escola como espaço formativo que lhes possibilite refletir sobre a vida, onde tenham a oportunidade de se constituir como sujeitos que duvidam, questionam, contradizem, concordam, interpelam e, desse modo, podem, coletivamente, transformar a sociedade. ". p. 18 "[...] tanto no passado como no presente, os conceitos de alfabetização, assim como a avaliação da alfabetização, servem apenas para conformar todos os processos alfabetizadores a uma mesma lógica, contribuindo para manter um modelo econômico baseado na exploração dos indivíduos, na manutenção das desigualdades e, conseqüentemente, na falta de justiça social." p. 19. [...buscamos tencionar as informações de cada documento, buscando aproximar ou distanciar cada conceito trazido sobre a alfabetização e o letramento, inclusive no que se refere à prática pedagógica. Apresentamos, a seguir, o quadro no qual buscamos sintetizar os conceitos encontrados nos documentos analisados. A através desse exercício, encontramos as possíveis convergências e as divergências dos documentos. p. 787 na visão de Pertuzatti e Dieckmann (2019), por exemplo, a alfabetização na BNCC não apresenta uma atenção precisa para uma formação humana integral, mas sim voltada à formação profissional dos educandos com menos foco na leitura e escrita que se propõe inicialmente e, com isso, a alfabetização se torna frágil e de pouca relevância na educação brasileira. p. 139. "[...] a BNCC não contempla a formação crítica, traz propostas curriculares centradas em um determinado grupo social, nega em muitos momentos aquilo que o aluno já sabe assumindo assim uma posição de desprezo pelo que já existe, além de inferir, em muitos momentos, que os professores precisam
3	x	
4		x

			essencialmente da BNCCao supor que os mesmos não sabem ensinar." p. 7
			A concepção de currículo na BNCC traz uma perspectiva tecnicista e redutora dos conhecimentos sobre alfabetização, aparentemente articulados, que escamoteiam os interesses do capital neoliberal que toma qualidade como competência. p. 978 e 979
5		x	a BNCC determinao mínimo que a criança pode aprender, assim como as habilidades que deve desenvolver, mas, como docentes preocupados com a aprendizagem e formação de alunos críticos, atuantes na sociedade, não devem contribuir para uma formação mínima e sim procurar desenvolver o máximo do potencial de cada aluno, com o propósito da formação plena. p. 102 / É importante, desse modo, que nos primeiros anos seja feita a continuidade das experiências trabalhadas na educação infantil, sem deixar lacunas ou avançar etapas na vida do educando. p. 97
6	x	x	os quadros da BNCC preconizam um trabalho no ensino da Língua Portuguesa centrado mais nos aspectos linguísticos, afastando-se, em muitos trechos, do sentido da leitura e da escrita. p. 9/ área de Língua Portuguesa se mostra ancorada na concepção de língua como espaço de interação, bem como na concepção de língua como sistema mutável e heterogêneo. Nada obstante, muitos dos objetos de conhecimento e muitas habilidades sinalizam, na verdade, uma concepção estruturalista da língua, visto que enfatizam o ensino de conteúdos gramaticais, a aprendizagem da nomenclatura e a norma padrão da língua. p. 9 A concepção da língua como código e as habilidades referentes a cópia/reprodução expressas na BNCC parece ser indício de uma possível preconização dos métodos tradicionais. Moraes (2005) comenta que independente dos métodos de alfabetização serem os sintéticos ou analíticos, eles sempre adotaram a concepção de escrita alfabética como código. Sempre viram a tarefa do estudante como restrita a memorizar informações elaboradas pelo professor. Cabia, então, ao aluno copiar para então memorizar. Nos parece que essa visão parece presente ao longo da BNCC na parte em que trata do processo de alfabetização. Concebemos que a expressão "mecânica da escrita/leitura" expressa na BNCC soa como algo transmissivo, algo pronto. Parece ignorar o papel ativo das
7		x	

		nossas crianças na construção de conhecimentos sobre as crianças. Elas pensam sim! Elaboram hipóteses sobre como escrever (o que são esses símbolos que chamamos de letras, quais escolher numa escrita, etc).p. 10
8	x	BNCC apresenta o que deve ser feito primordialmente nos anos de alfabetização, ou seja, o estudante deve conhecer o alfabeto e a “mecânica” da escrita e leitura. Esses aspectos, aliás, são totalmente contrários àqueles que foram preconizados pelos PCN no que diz respeito ao entendimento de alfabetizar. A BNCC ainda considera que o aprendiz consiga codificar e decodificar os fonemas e que, para isso, é necessário desenvolver a consciência fonológica. Porém, para Moraes (2015, p. 63), não é possível pensar em alfabetização sem pensar paralelamente na habilidade fonológica.. p. 579
9	x	no que diz respeito à alfabetização, a BNCC é reduzida à leitura e a escrita, e há predominância da técnica da escrita. p. 5
10	x	A concepção de que a alfabetização e o ensino de Língua Portuguesa deveriam ocorrer em práticas situadas, denominadas campos de atuação, desapareceu como eixo organizador na terceira versão, mas foi recuperada na versão homologada, mostrando que a equipe envolvida na etapa final adotou uma concepção próxima à que estava na primeira e na segunda versões. p. 13
11		x não aborda a alfabetização na BNCC
12		x não aborda a alfabetização na BNCC
13	x	há, no texto, uma visão de língua/linguagem que se assenta no estruturalismo, cujo principal foco é no sistema da língua, apesar de assinalar que há uma consonância com a “concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos”. p. 187.
14	x	o documento reitera a crença no “construtivismo em alfabetização”, que se foi estabelecendo e se disseminando, até se converter no mito hoje consolidado e incorporado ao senso comum pedagógico. p.199
15	x	a versão final da BNCC parece reduzir a apropriação do sistema alfabético a um aprendizado de associações entre fonemas e grafemas e busca diferenciá-lo da “ortografização”, como se nos dois primeiros anos do ensino fundamental as crianças não estivessem também incorporando regras da norma ortográfica de nossa língua. p. 21

16		x	Foco na educação infantil
17		x	Foco no PNAIC
18		x	não aborda a alfabetização na BNCC
19		x	não aborda a alfabetização na BNCC
20		x	Foco na competência
21		x	Foco alfabetização no âmbito da cultura corporal
22	x		A BNCC reduz o tempo do processo de alfabetização de três para os dois anos iniciais no ensino fundamental-anos, ficando o terceiro ano reservado exclusivamente para aprender a ortografia da língua portuguesa escrita. Essa redução torna-se problemática quando impõe um tempo de aprendizado para o aluno, desconsiderando o aprendizado prévio e várias facetas da alfabetização sinalizadas por importantes pesquisas feitas por autores que avançaram nas didáticas metodológicas. p. 496
23		x	Foco na literatura
24	x	x	Descreve
25		x	Foco da PNA
26		x	
27		x	Trata da Análise do Programa Mais Alfabetização
28	x		) considera que alfabetizar é trabalhar com a apropriação, pelo aluno, da ortografia, levando em consideração que esse é um processo longo e de construção de conhecimentos sobre o funcionamento da língua e da escrita. A Base não defende um método específico de se alfabetizar e não há imposição de metodologias... p. 169
29	x		Na seção 'O processo de alfabetização' da versão inal da BNCC (BRASIL/MEC, 2017), observam-se falhas essenciais que comprometem a deinição dessa aprendizagem da qual dependem as demais. São tão naïves e contraditórias que o texto parece escrito por quem desconhece os princípios dos sistemas alfabéticos.A primeira delas é confundir som com fonema e letra com grafema... p. 274
30	x		Ainda que destaquem estar em conformidade com a Base, a diferença na consideração do período para a alfabetização revela um desalinhamento com o que propõe a BNCC. A Base reduz o ciclo de alfabetização para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o que é seguido apenas pelo Currículo pernambucano, pois as demais proposições (PNA e Programa Criança Alfabetizada) indicam períodos distintos. Com a

			PNA, esse período de aprendizagem é limitado a um ano escolar (1º ano), o que impõe implicações claras para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Se com a BNCC e com o Currículo de Pernambuco um conjunto de conhecimentos são reduzidos a dois anos de escolarização, a PNA, ao fazer uma redução maior, torna o quadro da alfabetização no Brasil ainda mais preocupante, desconsiderando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes, os distintos ritmos de aprendizagem das crianças e as diferenças de oportunidades que elas têm de acesso à cultura escrita fora do ambiente escolar, o que influencia sobremaneira no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ao fazer isso, essa política retira o direito a um período maior para que as crianças possam se apropriar do sistema alfabético e consolidar o domínio da leitura e da escrita, sobretudo para aqueles estudantes provenientes de escolas públicas e de meios socialmente desfavorecidos. p. 13 e 14
			Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os discentes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado em relação ao desenvolvimento de outras habilidades.
31	x		
32		x	
			propõe a BNCC (alfabetizar até o 2º ano da EF). p. 301
33	x		
34		x	
35		x	Ensino de ciências
36		x	Ensino de ciências
37		x	Depreendemos uma concepção de alfabetização assentada em “uma linguística redutora, [que] ignora a dimensão semiótica da linguagem escrita... p. 7 /. O lugar da literatura na alfabetização se revela na BNCC (2017) ao privilegiar os gêneros discursivos da esfera do cotidiano que devem ser apresentados à criança nos anos iniciais, neles, os textos literários ficam

			secundarizados, pois se alega que devem ser trabalhados textos mais familiares aos alunos, mais simples para se trabalhar a grafia. p. 8
38		x	Não aborda a alfabetização na BNCC
39		x	Ensino de ciências
			Atentemos que o documento em questão faz referência aos métodos sintéticos de alfabetização, uma vez que sinaliza a utilização de: “procedimentos que partem de uni-dades menores para chegar a unidades maiores (da parte para o todo)” (SEBRA; DIAS, 2011, p.1). p. 63 Ao expor as habilidades propostas para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2019a, p.93) as define como “capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de)codificação”, demarcando desta forma, uma fase específica para esse período. A partir dessa definição, podemos inferir que a concepção de alfabetização do docu-mento não a compreende como instrumento de emancipação social, política, histórica e cultural, haja vista que seu conceito foi reduzido à mera codificação e decodificação em uma etapa ou fase específica, distanciando-se da ideia de processo contínuo de desenvolvimento.
40	x		p. 64
41		x	Ensino de ciências
			Nota-se que os enunciados priorizam a alfabetização, deixando, portanto, o letramento em segundo plano. Assim, é possível inferir que o documento compreende alfabetização como um processo separado de letramento... p. 107 / ...a proposta de trabalho apresentada pela Base, em relação ao ensino de língua, privilegia o aspecto formal do texto, isto é, a estrutura e os elementos linguísticos, deixando de lado a sua função social e a intenção comunicativa que acompanha e constitui gêneros discursivos. p. 111
42	x		
43		x	Não aborda a alfabetização na BNCC
44		x	Não aborda a alfabetização na BNCC
45		x	Não aborda a alfabetização na BNCC
46		x	Não aborda a alfabetização na BNCC
47		x	Não aborda a alfabetização na BNCC
48		x	Não aborda a alfabetização na BNCC
49		x	Não aborda a alfabetização na BNCC

50	x	A BNCC evidencia a peculiaridade do processo de alfabetização e, para este processo, ela propõe uma combinação de duas linhas a partir das quais devem ser planejadas as atividades de alfabetização. A primeira linha direciona para um trabalho a partir de textos da vida social e cotidiana dos alunos e para as atividades com as práticas sociais de leitura e escrita. A segunda linha adiciona a tudo isso a necessidade de planejar atividades que permitam aos alunos refletirem sobre o princípio da escrita alfabética. p. 10 (Discorda só do tempo, argumenta apenas que alguns aprendem depois dos 2 anos).
51	x	A BNCC estabelece que no 1º ano o aluno deve conhecer, diferenciar e relacionar todos os tipos de letra para, no 2º ano, aprender a escrever efetivamente a letra cursiva. p. 737 (foca na letra cursiva)
52	x	há um investimento no ensino instrumental/tradicional, volta-do à decodificação, à ortografização e não à compreensão e à produção de sentidos sobre as práticas sociais que envolvem a linguagem. p. 13
53	x	Não aborda a alfabetização na BNCC
54	x	Não aborda a alfabetização na BNCC
55	x	s quadros da BNCC preconizam um trabalho no ensino da Língua Portuguesa centrado mais nos aspectos linguísticos, afastando-se, em muitos trechos, do sentido da leitura e da escrita. Esse é um forte indício da falta de uma maior articulação entre alfabetização e letramento no documento. p. 9/ a concepção de alfabetização subjacente na Base Nacional Comum Curricular é a concepção da língua como código. Isso representa um sério retrocesso em relação a tantos avanços nas pesquisas relacionadas à aprendizagem da língua escrita, tais como a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO E TEberosky, 1979) já mencionada anteriormente. p. 9 / Nas entrelinhas da palavra “mecânica” está explícita uma concepção de língua que envolve memorização e treinamento. Além disso, o trecho citado demonstra que na perspectiva do documento, alguém alfabetizado, é alguém que sabe codificar e decodificar. Entendemos, portanto, que há uma perspectiva tradicional implícita no texto da BNCC. Esse é um dos trechos que marca a tradição pedagógica subjacente no documento. Acreditamos que a apropriação do SEA não é uma aprendizagem mecânica, mas é um processo de construção de um conjunto de

		propriedades que os estudantes têm que refletir no processo de alfabetização. Nos parece que o documento defende uma concepção de que basta o aluno saber a relação letra-som para se alfabetizar, mas o processo de alfabetização vai muito além disso, como também acredita autores como Ferreiro e Teberosky (1979) e Morais (2012). p. 10
56	x	criticam a redução do ciclo de alfabetização a dois anos e apontam que a não priorização do letramento representaria, no texto da BNCC, um retrocesso conceitual –a redução da escritaalfabética a um código -e a desconsideração das funções sociais da leitura e da escrita. As autoras concluem que “[...] de acordo com a BNCC estar alfabetizado significa ser capaz de “codificar e decodificar” os sons da língua em material gráfico” (JACOMINI; SANTOS; BARROS, 2019, p. 119), ressaltando o quanto esses dois últimos verbos (codificar e decodificar) assumem um sentido ambíguo no documento em foco e o descompromisso da “Base” com uma perspectiva de aprendizagem da leitura e da escrita em seus usos sociais críticos, algo tão necessário para lutarmos contra as desigualdades sociais de nosso país. p. 6 / na BNCC, a própria concepção de aprendizado desse sistema revela imprecisões conceituais. Do ponto de vista terminológico, há expressões muito vagas como “construção do alfabeto”, “construir o conhecimento do alfabeto”... p. 7
57	x	A Base reduziu o ciclo de alfabetização a dois anos, mas não assumiu nenhum compromisso de promover, no final da Educação Infantil, oportunidades para as crianças das camadas populares avançarem em sua compreensão do sistema de escrita alfabética (SEA). p. 5 /* Precisamos seguir resistindo com esperança. É nossa obrigação continuar lutando por ensinar e pesquisar alfabetização em contextos democráticos e gozando de nossa liberdade de cátedra. p. 13
58	x	A BNCC para os dois anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, ainda explora pouco a utilização de recursos multimodais. Aponta alguns gêneros que demandam a utilização de diferentes recursos, no entanto, concentra-se mais em textos multimodais da cultura digital. p. 10
59	x	A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) nos orienta que os trabalhos com oralidade compreendem as práticas de linguagem

		que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face. p. 289
60	x	Ensino de ciências
61	x	A BNCC também não parece conceber a escrita de textos como um dos objetivos a ser trabalhado com a linguagem escrita na Educação Infantil (MORAIS; SILVA, 2022). p. 14 (Educação Infantil)
62	x	Não aborda a alfabetização na BNCC
63	x	Não aborda a alfabetização na BNCC

Terceiro recorte

N º	Concepção de currículo		Citações sobre currículo
	fechado (defende a Base, sendo favorável)	aberto (desfavorável à base)	
1	x		
2		x	somente a partir da década de 1990, a proposição de um currículo comum nacional passou a ter como objetivo central a construção de metas de qualidade. A autora conclui que, a despeito do alardeado objetivo de melhoria dos índices educacionais, o alinhamento entre a Base Nacional Curricular, versão 2015, e a avaliação tem gerado certo empobrecimento do que é ensinado nas escolas públicas. p. 3
3			x
4		x	O documento propõe, a priori, uma alfabetização voltada para o mundo intelectual, social, físico, emocional e cultural, ou seja, é uma aprendizagem para a vida e não apenas para ficar no currículo escolar do aluno. p. 139 A versão aprovada da BNCC, que entrará em vigor em 2020, traz para a esfera pública práticas já observadas em instituições privadas, buscando o aumento no desempenho das escolas e uma maior padronização na elaboração dos currículos e preparação dos alunos, para que estejam aptos a competir nos testes padronizados em igualdade de condições, independentemente de sua origem social e escolar. p. 961 Parece que o documento que institui a Base está mais comprometido com determinada lógica da sociedade capitalista do que com a formação humana e integral, que deve ser o objetivo maior da Educação nacional. p. 961
5		x	

6	x	Acreditamos em um currículo que vai além do que é prescrito. Defendemos o currículo vivido no interior das salas de aula; imbricados de saberes, cultura, vivências que potencializam os educandos para serem sujeitos transformadores de sua vida e da sociedade em que atuam. Nessa perspectiva, será preciso resistir aos retrocessos representados pela BNCC. Essa resistência será possível por meio da valorização e reflexãodas práticas curriculares vivenciadas nas escolas de todo o Brasil p. 1
7	x	
8	x	Contudo, uma crítica pertinente à BNCC está relacionada ao exagero de gêneros textuais a serem trabalhados desde o primeiro ano do ensino fundamental. De acordo com Geraldi (2015, p. 387), a proposta curricular não quer deixar “nada de lado” e se torna pretensiosa perante o volume de textos abordados. Na mesma perspectiva, essa crítica leva à reflexão acerca do fato de que tal exagero recaia no mesmo equívoco de excesso de conteúdos, feito nos períodos caracterizados como tradicionais. Assim, o perigo de não se avançar na qualidade desse ensino é o mesmo, já que se exige que tanto o professor quanto o aluno deem conta de colocar em prática o contato com diversos gêneros textuais, velhos e novos, sem conhecer profundamente a língua e como utilizá-la em diferentes espaços de comunicação, de maneira eficaz e eficiente.p. 578
9	x	a alfabetização está articulada a fim de que os estudantes possam se apropriar do sistema de escrita alfabética, bem como de habilidades de leitura e escrita (BRASIL, 2018a). Essa antecipação da alfabetização, com a BNCC, vem sendo discutida e criticada por diversos autores, que afirmam que a concepção de currículo na BNCC, principalmente na questão da alfabetização, é reduzida a uma tendência tecnicista. p. 5
10	x	
11		
11		
12		
13	x	A preliminar BNCC, tornada pública, em 2015, pelo Ministério da Educação, para apresentação de sugestões pela sociedade, não revogou as atuais diretrizes, mas definiu, conforme veremos, áreas de conhecimento como forma de organização do currículo. Como escrito pelo então ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, no texto introdutório, denominado Apresentando a base, esse documento “é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo” (BRASIL, 2015, p. 1) p. 180 É interessante notar que a BNCC propõe objetivos de aprendizagem para cada um dos componentes curriculares que integram as áreas. No que diz respeito à ênfase na aprendizagem, que pode ser inferida dessa denominação,

		entendemos que é difícil pensar em alcance de objetivos de aprendizagem separados do ensino. A aprendizagem não é algo que se desenvolve sem o concurso de uma mediação qualificada por parte dos docentes. p. 188
1 4	x	a BNCC foi elaborada nos últimos dois anos, com base em “currículos de referência” estrangeiros, como o da Austrália (cuja elaboração demandou 20 anos de trabalho coletivo), assim como em experiências nacionais bem-sucedidas, como a do município de Lagoa Santa/MG. E, de acordo com informações do Secretário da SEB/MEC, Manuel Palácios (2015), esse documento: foi elaborado por um Comitê de Assessores e conta com “[...] o apoio de uma comissão de 116 especialistas, de 35 universidades e professores da Educação Básica organizados em comissões por área/ componente curricular/etapa da educação básica”; visa a “[...] definir os objetivos da aprendizagem na educação pública [...] e vai reformular e determinar o currículo mínimo para todos os alunos das [190 mil] escolas [públicas e particulares] de educação básica do Brasil”. Ainda de acordo com informações do Secretário da SEB/MEC, na matéria jornalística citada acima, a BNCC “[...] apresenta os conteúdos mínimos a serem vistos em sala de aula para as áreas de linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas em cada etapa escolar do estudante. Esse currículo terá 60% de conteúdos comuns para a Educação Básica do ensino público e do privado. Os 40% restantes serão determinados regionalmente, considerando as escolhas de cada sistema educacional”. Além disso, “[...] o novo currículo vai se alinhar com avaliações nacionais, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) [...] e vai funcionar como uma cartilha para determinar o que todos os estudantes brasileiros têm direito e devem aprender durante o ensino público”. p. 197
1 5	x	De caráter normativo, a BNCC define um conjunto progressivo de aprendizagens consideradas essenciais, que todos os alunos deveriam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo que tivessem assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, supostamente em conformidade com o previsto na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. A argumentação que desenvolveremos começará elencando as razões que nos levam a defender a existência de propostas curriculares em todos os níveis — municipal, estadual, nacional — e as críticas que fazemos ao autoritarismo que, via de regra, caracteriza a imposição desses documentos curriculares, tal como ocorreu com a recente BNCC. p. 3 Na mesma direção, entendemos que seria muito mais produtivo se tal documento explicitasse, de forma cristalina, as habilidades de compreensão leitora a serem ensinadas antes da alfabetização formal, visto que há bastante tempo já

			sabemos quanto o precoce desenvolvimento de tais habilidades, mediante a escuta de textos lidos pelo adulto, reduz o fracasso em compreensão de leitura (Fontes e Cardoso-Martins, 2004). O mesmo pode ser dito sobre a escrita de textos: há pelo menos três décadas, dispomos de evidências de que uma criança pode apropriar-se das características de gêneros como histórias, notícias e receitas, antes de poder ler e escrever sozinha e convencionalmente (Rego, 1988). Que ganho haveria em nosso currículo nacional não assumir tais conhecimentos como direito de aprendizagem de todas as crianças, independentemente de sua origem sociocultural? p. 21
1			
6			
1			
7			
1			
8			
1			
9			
2			
0			
2			
1			
2			Dentre inúmeras críticas recebidas como essa tentativa de engessamento das práticas escolares, Teixeira e Martins (2019) criticam a defesa das ideias de habilidades e competências que comparecem no documento visando uma formação individual restritiva para o mercado de trabalho e não para a formação social. p. 495 A intenção de criar uma base comum para padronizar o ensino em todo o país, principalmente no que diz respeito à organização e estrutura, não pode silenciar a denúncia de que “currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda”, devendo ficar claro que ele oferece “apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte” (MACEDO, 2014, p.24). p. 496
2			
2	x		
2			
3			
2			
4			
2			
5			
2			
6			
2			
7			
2			
8			
2			
9		x	não encontrada
3			Três das políticas propostas (Currículo de Pernambuco,
0		x	PNA e Programa Criança Alfabetizada) foram promulgadas

		em 2019, mantendo um aspecto comum entre elas: a relação com a BNCC. Todas elas destacam tomar como referência a BNCC na construção de suas propostas: “Traz como pilares os conhecimentos definidos pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental” (PERNAMBUCO, 2019a, p.13) p. 13
3		
1		
3		
2		
3		
3		
3		
4		
3		
5		
3		
6		
3		A primeira ocorrência do termo literatura infantil na BNCC(2017) aparece no currículo de Educação Infantil apresenta a leitura como algo que deve despertar o gosto, estimular a imaginação e ampliar os horizontes de saberes da criança. Não se relaciona o papel da literatura infantil e sua importância no desenvolvimento da criança, tampouco se aborda seu protagonismo para o desenvolvimento da imaginação da criança como função psíquica superior analisado por Vigotski (2009), em Imaginação e Criação na infância. p. 9
7	x	
3		
8		
3		
9		
4		Posteriormente, a Lei 13.005/2014, proclamou o Plano Nacional da Educação – PNE estabelecendo que a União pactuada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem estabelecer e implementar tanto as diretrizes pedagógicas, como a base nacional comum dos currículos, definindo ainda, os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada ano da Educação Básica, resguardando as diversidades de âmbito regional, estadual e local (BRASIL, 2014). Emerge, nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019a) como documento oficial que normatiza as aprendizagens essenciais que os discentes brasileiros devem adquirir e aprimorar. Aprendizagens essas apontadas como condições para o desenvolvimento das competências gerais, definidas pela própria base e apresentadas como sendo viabilizadoras para o resguardo do direito de aprendizagem e desenvolvimento do aluno (BRASIL, 2019a, p.7). O documento traz como objetivo de aprendizagem para a educação brasileira desenvolver dez Competências Gerais da Educação Básica. Com a finalidade de atingir esse propósito, a Base apresenta Competências Específicas para as diversas áreas do conhecimento nas
0	x	

	quais estão inseridos os componentes curriculares previstos para os ensinos Fundamental e Médio. p. 62 Em relação à questão da autonomia exposta no trecho anterior, a BNCC (BRASIL, 2019a) sinaliza que apesar de definir as aprendizagens essenciais, não direciona para determinadas abordagens ou metodologias específicas, preservando assim a autonomia dos sistemas e das redes de ensino, devendo os currículos estarem adaptados a cada realidade. O documento se propõe a nortear o que deve ser ensinado nas escolas, ficando a cargo das redes e dos sistemas a definição de como serão garantidas essas aprendizagens. No entanto, no que diz respeito à alfabetização, podemos considerar que essa isenção é relativa.[...] ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonema) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) [...] (BRASIL, 2019a, p. 90; grifo das autoras). p. 63
4 1	
4 2	Aprofundando-nos na questão da Pedagogia do aprender a aprender, é importante refletir sobre os pilares que a BNCC aponta para a construção dos currículos de ensino, que deverão tomá-la como norteadora. Tais pilares são pautados em competências e habilidades p. 99 constatamos que a BNCC propõe competências e habilidades que influenciarão na reformulação de currículos nas escolas de Educação Básica; são direcionamentos que visam, sobretudo, formar sujeitos capazes de “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso). Nota-se, portanto, que o objetivo é preparar os sujeitos para as novas exigências da vida (de uma sociedade capitalista, salientamos), em consonância com as complexidades que envolvem o atual mercado de trabalho, adaptando o indivíduo aos interesses do capital. Cientes da hegemonia do setor privado no processo de elaboração da Base (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019), compreendemos que as discursividades construídas em torno dos conceitos de competências e habilidades desnudam ecos ideológicos que aproximam esse documento normativo a visões mercadológicas. Vale ressaltar que, em conformidade com o que vínhamos argumentando, a teoria que respalda nossa análise compreende a linguagem enquanto discurso, isso significa que ela é “[...] um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso é lugar privilegiado de manifestação da ideologia [...]. A linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da

sociedade” (BRANDÃO, 2006, p. 11). p. 100 Dessa maneira, entendemos que o estudo desse documento não pode ser desvinculado de suas condições de produção. As escolhas linguísticas e as estratégias enunciativas que compõem a Base não são neutras, mas, sim, atravessadas e afetadas por ideologias. Frente a essas considerações, centramos, também, nossas análises na parte introdutória da BNCC, em que encontramos as dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos alunos na educação básica. Ao analisá-las, destacamos uma em especial, pelo seu vínculo explícito com os interesses neoliberais. Ela indica que a Base prioriza o sujeito capaz de: “Agir pessoalmente coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10, grifo nosso). Vale ressaltar que não ignoramos a necessidade de um sujeito que aja pessoal e coletivamente, que seja autônomo, responsável. Apenas reforçamos que os efeitos de sentido para essas competências não estão alinhados a uma escola crítica, transformadora, que forme sujeitos que vão questionar a realidade injusta na qual vivem(mos). Os efeitos de sentido, dado o contexto sócio-histórico de aprovação da BNCC e dada a participação ativa e determinante de grupos privados em sua construção, estão alinhados aos interesses do capital. Em outras palavras, com as análises, percebemos que as características supracitadas constituem um sujeito ideal sob a ótica neoliberal, isto é, adaptados à atual configuração do mercado, que exige, segundo Costa (2009), competitividade, flexibilidade, resiliência, entre outras características dos sujeitos. Diante dessa constatação, notamos que a estratégia de ensino por competências e habilidades proposta pela BNCC dialoga com os interesses de agentes e empresas privadas as quais participaram fortemente da elaboração da Base⁴. Dito de outro modo, busca-se transformar a educação em um projeto de formação de trabalhadores adaptáveis ao sistema vigente, ou seja, busca-se oferecer uma educação instrumentalizadora das classes populares. p. 100 e 101 não estamos negando a importância de que os estudantes também sejam preparados para o trabalho, contudo, concordamos com os autores Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 16), que explicam que a grande questão é “[...] que tipo de preparação está sendo ofertada: uma preparação que os tornem críticos e atuantes no meio em que vivem, buscando a igualdade e equidade social, ou uma preparação com viés estritamente mercadológico, desconsiderando as questões sociais, políticas e ideológicas?”. Ademais, essas reflexões iniciais nos possibilitaram evidenciar que a estratégia de ensino por

		competências e habilidades proposta na BNCC se afasta de uma teoria crítica da educação, com bases no pensamento de Paulo Freire (2005), o qual defende que ela seja consistentemente contra a manutenção do status quo, logo, que seja revolucionária das bases da organização social opressora. Discutiremos no item a seguir as contradições de concepção de educação encontradas na Base. p. 102
4		
3		
4		
4		
4		
5		
4		
6		
4		
7		
4		
8		
4		
9		
5		
0		
5		
1		
5		Desse modo, é comum identificarmos a lógica cíclica em que propostas curricula-res se ancoram em diagnósticos advindos de avaliação de larga escala, expressos em números e em grades de inteligibilidade, de modo a impulsionar outras tantas (novas) políticas educacionais de cunho reformista, provocando a descontinuidade das políticas de currículo. p. 3 No tocante ao que defende a BNCC, enquanto objetivo pedagógico, a LP deve possibilitar a ampliação dos letramentos, viabilizando maior participação nas práticas sociais mediadas pela oralidade, escrita e outras linguagens (BRASIL, 2017). Tal objetivo retrata uma série de disputas teóricas que reconfiguram a relação entre currículo e ensino de língua portuguesa, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais. p. 11
2	x	
5		
3		
5		
4		
5		Acreditamos no currículo que vai além do que é prescrito. Defendemos o currículo vivido no interior das salas de aulas; imbricados de saberes, cultura, vivências e que potencializam os educandos para serem sujeitos transformadores de suas vidas e da sociedade em que atuam. Nessa perspectiva, será preciso resistir aos retrocessos representados pela BNCC. Essa resistência será possível por meio da valorização das práticas curriculares vivenciadas nas escolas de todo o Brasil. p. 13
5		
5	x	

5 6		Após a aprovação da BNCC –Base Nacional Comum Curricular por um Conselho Nacional de Educação desfigurado, em 2017, temos assistido à ação de grupos empresariais –editoras e consultorias –que, no afã de vender seus produtos e serviços, sempre repetem o discurso de que seus materiais ou cursos estão “alinhados à BNCC”. Se, antes do golpe de maio de 2016, o MEC sempre afirmava que a “Base” seria um currículo a partir do qual cada município e estado teria a autonomia para criar sua própria proposta curricular, com uma margem de variação em relação ao documento nacional, hoje parece reinar um discurso de imposição única e absoluta do que está escrito “na Base”. E não vemos os gestores das redes públicas reivindicarem seu direito de autoria de currículos diversificados, nem são abertos espaços para a discussão do novo currículo nacional. Com seu propósito normativo, a BNCC prescreve um conjunto progressivo de aprendizagens, supostamente essenciais, que todos os alunos deveriam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, e que deveriam estar em conformidade com o previsto em três documentos reguladores prévios: a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. p. 2 recomendamos a todas as redes municipais e estaduais que, ao formularem seus currículos próprios, não se deixem guiar pelos erros e baixas expectativas evidenciados na BNCC. p. 13
5 7	x	Desde os anos 1990 (cf. MORAIS, 1997), tenho me posicionado favoravelmente à negociação democrática e à instituição de currículos em todos os níveis: nacional, estaduais, municipais. E faço isso porque penso que documentos curriculares são obrigatórios quando adotamos uma perspectiva republicana de educação. Mas, na esteira do golpe de 2016, os setores conservadores deste Brasil aproveitaram para instituir a BNCC com uma versão final que nunca foi objeto de debate público sério e democrático. Parece-me fundamental denunciar: interessa aos empresários da educação naturalizar a versão de que a BNCC foi “fruto de longos debates”, quando isso não ocorreu. O prof. Fernando Cássio, no texto intitulado “Existe vida fora da BNCC?”, (CÁSSIO, 2019), analisa muito claramente como essa inverdade, de que houve amplos debates, serviu como peça publicitária para os defensores da Base imporem o que quisessem. Como analisei em artigo que publiquei recentemente (MORAIS, 2020), a BNCC é um currículo cheio de lacunas, erros conceituais e inadequações, quando examinamos o que ela prescreve para o tratamento da língua escrita na escola, entre os 4 e os 8 anos de idade. p. 5
5 8		

5	
9	
6	
0	
6	
1	
6	
2	
6	
3	

Dissertações

Primeiro recorte

N. º	Nome do trabalho	Quantidade de vezes que aparece no trabalho					
		currículo	linguagem	alfabetização	avaliação	leitura	escrita
1	Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do ensino fundamental - PNLD 2019	26	119	335	20	387	434
2	A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal : ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?	397	57	759	80	272	434
3	Alfabetização na BNCC : desafios e possibilidades na prática pedagógica dos professores	140	162	348	20	131	456
4	LER E ESCREVER: QUANDO APRENDER? A BNCC PARA A ALFABETIZAÇÃO	34	131	215	7	89	308
5	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): NOVOS (VELHOS) MECANISMOS DE CONTROLE E RESPONSABILIZAÇÃO	78	5	432	366	50	39
6	A Base Nacional Comum Curricular, a política nacional de alfabetização e o programa Tempo de Aprender : concepções de produção de textos escritos e orientações relativas ao seu ensino nos anos iniciais	21	77	349	21	170	389
7	Base Nacional Comum Curricular: discutindo sentidos de leitura e escrita na Educação Infantil	144	72	129	22	122	168
8	Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: análises discursivas sobre os (des)caminhos da base nacional comum curricular	92	20	181	13	93	46
9	A dimensão axiológica no processo de alfabetização: análise da Base Nacional Comum Curricular à luz de Freire	67	20	375	12	112	77
10	Uma análise sobre o direito à educação escolar e à infância na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um campo de disputas	127	36	166	21	43	69

1	Cultura "Remix" na escola : possibilidades e						
1	aprendizagens	16	22	2	1	15	9
	O conhecimento biológico em livros didáticos						
	de ciências dos anos iniciais: uma análise de						
1	parâmetros e indicadores de alfabetização						
2	científica	14	14	80	5	18	15
	A Base Nacional Comum Curricular e o ensino						
1	de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino						
3	fundamental	42	262	100	8	139	96
	A Formulação da Base Nacional Comum						
	Curricular (BNCC) e concepções em disputa						
1	sobre o processo alfabetizador da criança (2015-						
4	2017)	338	39	141	39	41	102
	Avaliações em larga escala – Prova Brasil e						
1	Prova ANA: Análise das relações com a BNCC						
5	2014-2019	88	1	26	350	9	8
	Políticas públicas para a educação infantil : um						
	estudo sobre a Base Nacional Comum						
1	Curricular (BNCC) na Rede Municipal de						
6	Ensino de Londrina - PR	190	5	8	26	7	14
	Produção de texto na base nacional comum						
1	curricular: análise crítica a partir da teoria						
7	histórico-cultural	53	88	27	8	46	249
	A ADOÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA						
1	EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DA						
8	CIDADE DE BIRIGUI - SP	23	29	143	2	84	117
	A elaboração das diretrizes curriculares do						
	Sistema Municipal de Educação de Lages nas						
	orientações para o trabalho com a alfabetização						
1	diante das demandas decorrentes da BNCC e da						
9	PNA	101	107	776	39	189	365
	Alfabetização e letramento em tempos de						
	reestruturação curricular: um trabalho articulado						
	entre a gestão escolar e professores						
2	alfabetizadores numa escola pública municipal						
0	paulista	212	63	281	33	137	205
	Ciências humanas: uma reflexão sobre						
2	abordagem cultural no PNAIC e suas						
1	implicações no currículo escolar	124	1	108	18	16	11
2	Um olhar para alfabetização a partir da						
2	transdisciplinaridade e da ecoformação	6	1	88	7	31	35
	Contribuições das múltiplas linguagens nos						
2	processos de ensino e de aprendizagem da						
3	língua escrita na pré-escola	1	153	191	1	97	448
	Práticas de leitura numa perspectiva dialógica						
2	no ciclo de alfabetização: a Unidade de						
4	Educação Básica Poeta Gonçalves Dias	<u>3</u>	<u>117</u>	<u>215</u>	<u>35</u>	<u>725</u>	<u>196</u>
2	Estudo sobre a aquisição da leitura por crianças:						
5	relatos de experiências exitosas	4	24	126	1	183	76
	O sistema de escrita alfabética no livro didático						
2	de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental: uma						
6	análise na perspectiva do alfabetizar letrando	2	40	230	27	243	282
	O lúdico e as multimeios: ensino de leitura e						
2	de escrita na perspectiva de alfabetizar letrando						
7	no 2º ano do ensino fundamental	5	79	182	5	428	516

2	Ler e compreender fábulas: uma proposta de intervenção em turmas do 3º ano do ensino fundamental.	1	19	62	11	236	51
2	Alphabetiz@r: jogo educacional digital desenvolvido com base na psicogênese da língua escrita.	2	1	150	41	44	182
3	Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos	10	34	183	18	651	164
3	Estratégias para desenvolvimento da escrita no ensino fundamental I: capacidade discursiva em foco	11	101	43	43	44	306
3	Práticas de letramento frente à problemática de leitura e interpretação de textos no 5º ano do ensino fundamental.	2	12	50	25	174	54
3	O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?	58	10	66	81	94	38
3	Letramento em Libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais	12	36	31	4	24	51
3	"Concepções de alfabetização: o que dizem professores da rede municipal de ensino de Duque de Caxias/RJ?"	129	17	271	14	53	87
3	A leitura e a escrita na infância: as políticas públicas no Brasil e a teoria histórico-cultural	24	117	65	26	168	346
6	Programa de estimulação com a fluência da leitura oral para escolares do 1º e 2º ano do ensino fundamental I: elaboração e aplicabilidade	11	0	29	122	257	12
3	O processo da pesquisa para estudantes do 4º ano do ensino fundamental a partir da elaboração, construção e análise de projeto de aprendizagem investigativa	6	34	28	5	44	167
3	Atividades pedagógicas para alunos com dificuldades ortográficas da língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental	6	22	47	34	71	61
3	Protótipo de ensino de letramento midiático : as tecnologias da informação e comunicação na produção do gênero reportagem no ensino fundamental	6	11	2	2	41	9
4	Leitura na educação infantil: análise das concepções e práticas pedagógicas de professoras em uma instituição da rede municipal de Imperatriz	9	96	21	0	305	35
4	Alfabetização e letramento, princípios e processos: educação infantil	69	22	134	1	38	142
4	O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia	42	23	510	24	252	240
4	Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: reflexões sobre alfabetização	2	23	203	9	171	378
4	Os multiletramentos por meio dos gêneros textuais digitais : práticas das linguagens nos anos iniciais do ensino fundamental	11	32	6	1	53	39

O trabalho de professoras alfabetizadoras sob						
4 o ponto de vista dos gestos didáticos no						
6 contexto do ensino remoto	0	0	0	0	0	0
Os sentidos da constituição leitora nas						
4 narrativas de alfabetizadoras-diamantes : da						
7 escav(ação), lapid(ação) à (trans)formação	4	87	32	1	418	88
Ah! amada Amanda: a contação de história						
4 como subsídio para trabalhar a supressão da						
8 consoante nasal em posição de coda silábica	0	27	88	1	41	144
Entre ler e contar história: percepções de						
4 professoras sobre as práticas pedagógicas						
9 literárias no ensino remoto	1	43	16	3	428	64
Contos populares e letramento literário na EJA:						
5 saberes e prazeres nos recontos de Ricardo						
0 Azevedo	3	27	12	1	308	53
Avaliação da promoção da alfabetização						
5 científica e tecnológica em vivências de ilha						
1 interdisciplinar de racionalidade	11	30	47	210	32	2
À base de experiências: a BNCC para a						
5 Educação Infantil e a organização curricular em						
2 campos de experiências.	241	19	0	16	24	32
SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO (SAE)						
– LIVRO DO PROFESSOR – NA						
5 ALFABETIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE						
3 FORTALEZA/CE	45	75	134	27	157	154
5 Sentidos de professor constituídos na base						
4 nacional comum curricular/BNCC	218	9	11	20	17	11
CONTRADIÇÕES DA BASE NACIONAL						
COMUM CURRICULAR PARA A						
EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DO						
CONHECIMENTO ARTÍSTICO EM						
5 INTERFACE COM A FORMAÇÃO						
5 CONTINUADA DE PROFESSORES/AS	56	25	17	8	12	22
A ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL						
COMUM CURRICULAR: UM ESTUDO						
SOBRE AS HABILIDADES PRESCRITAS						
5 PARA O 1º E 2º ANO DOS ANOS INICIAIS						
6 DO ENSINO FUNDAMENTAL	12	18	313	5	107	152
A Base Nacional Comum Curricular e a arena						
5 educacional do ensino médio no Estado do Rio						
7 Grande do Sul	216	12	9	28	14	14
5 LETRAMENTO CIENTÍFICO NA BNCC: QUE						
8 CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO						
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?	0	0	0	0	0	0
“E o professor...o que é, o que é, meu irmão?”:						
5 sentidos de docência na base nacional comum						
para a formação inicial de professores da						
9 educação básica.'	181	26	5	46	31	7
As práticas de alfabetização na rede municipal						
6 de ensino de Imperatriz/Maranhão:						
0 Problematizações do contexto escolar.'	83	56	260	35	202	252
Alfabetização e letramento nas políticas						
6 públicas: convergências e divergências com a						
1 BNCC	44	0	400	17	226	185

6	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A						
2	Alfabetização de crianças em diálogo?	117	91	275	71	140	139
6	ALFABETIZAÇÃO NA BNCC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA						
3	PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES'	40	162	348	20	131	215
6	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM CENTRADA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS PRESCRITAS NA BNCC: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO EM SOBRAL						
4	– CE'	179	0	1	281	2	24
6	AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA POLÍTICA CURRICULAR DA BNCC: DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES'	51	14	8	8	16	9
6	POLÍTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS (2014-2018)'	155	81	644	183	90	184
6	O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA EM DESTAQUE'	29	102	39	29	98	182
6	AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA LEITORA EM RELAÇÃO À PROPOSTA DA BNCC PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º E 2º ANO)'	14	74	51	213	430	50

Segundo recorte

Nº	Aborda a concepção de alfabetização na BNCC			Citações que comprovem a aderência ou a crítica à concepção de alfabetização ou ensino de escrita ou de leitura da BNCC	Concepção de currículo		Não defende, nem é desfavorável à Base
	Se limita a descrever e explicar o que a base recomenda	Aponta crítica à concepção de alfabetização ou de ensino da leitura e da escrita na BNCC	Não aborda, ou seja, não critica, nem descreve (exclusão)		fechado (defende a Base, sendo favorável)	aberto (desfavorável à base)	

A BNCC determina que a alfabetização é foco das práticas pedagógicas no 1º e 2º anos, ou seja, espera-se que a criança se alfabetize nesse período da escolarização. No documento, a alfabetização é evidenciada como “processo básico de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica” (BRASIL, 2017a, p. 89). p.55/ De acordo com as diretrizes da BNCC, o processo de alfabetização da criança deve se dar de forma articulada às práticas de linguagem, em contextos significativos e relacionados aos usos da língua. p. 55/ Esse procedimento sinalizou aspectos importantes x

relacionados aos processos alfabetizadores na BNCC, entre os quais lacunas nas habilidades previstas, alguns equívocos (tanto na redação quanto na organização de objetos de conhecimento) e divergência na perspectiva enunciada no texto introdutório de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, em que a alfabetização é vinculada apenas à análise linguística/semiótica. p. 63

Em relação à alfabetização, mesmo reconhecendo que as crianças, desde a educação infantil, estejam imersas e participem de diferentes práticas letradas, apresenta, como foco da ação pedagógica: “o conhecimento das letras do alfabeto e a mecânica da escrita/leitura processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)” (BRASIL, 2017, p. 89-90). p. 127/ determinados modos de ensinar e de aprender a ler e a escrever, o qual podemos equiparar, por exemplo, às estratégias de ensino do método fônico, que exigem da criança um esforço de memorização e repetição dos fonemas que nem mesmo adultos alfabetizados são capazes de isolar na cadeia de sons da palavra. Atividades essas que parecem não garantir uma leitura proficiente, ou seja, quando a criança, mesmo decodificando, não consegue dizer o que leu. p.130 A BNCC e a PNA são políticas apresentadas como solução para as desigualdades educacionais e do processo alfabetizador, mas, na realidade, mascaram todo um contexto marcado pela realidade desigual brasileira. p. 137

2

x

x

A formação leitora é uma preocupação da BNCC, que descreve a necessidade de valorização das experiências individuais e familiares em diferentes ambientes educativos, dentre eles, a biblioteca. p. 120/ A BNCC discorre sobre a necessidade de “atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial” (BRASIL, 2018a, p. 327). x

3

x

p.157 os professores ainda apresentam dificuldades em realizar um planejamento interdisciplinar, que dirá transdisciplinar, reforçando a necessidade de formações com a BNCC e com os conceitos da abordagem adotada pelo município. p. 172 A BNCC apresenta objetivos de aprendizagem envolvendo o trabalho com a língua escrita desde a Educação Infantil, o que, com a idade obrigatória aos 4 anos, beneficia inúmeras crianças, que devem ter acesso a situações lúdicas de aprendizagem que serão fundamentais para o processo de alfabetização. p 174 Compreendemos que a proposta da BNCC é ampla e requer apropriação por parte das escolas, gestores, coordenadores, orientadores e professores, e no que se refere a alfabetização mostra grande interesse em promover um ensino significativo às crianças, pois afirma que a aquisição da linguagem oral e escrita traz “[...] algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2017, p. 63). Em teoria a proposta da BNCC traz avanços, pois integra políticas educacionais anteriores... p. 93

4

x

x

a partir da BNCC, evidenciamos, em relação à avaliação da alfabetização, a Portaria nº 1.100 (BRASIL, 2018c). Tal Portaria previa que, a partir de 2019, o 2º ano do Ensino Fundamental seria avaliado, e não mais o 3º ano, como era com a ANA. Isso porque, conforme estabelece a BNCC, a alfabetização deve ser a ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. P. 70 Essa mudança decorreu ao fato de a BNCC orientar que a

5

x

x

alfabetização de crianças ocorra até o 2º ano do Ensino Fundamental. Com isso, observamos uma alteração muito clara, que a BNCC adequou o SAEB, mais especificamente o processo de alfabetização. P. 73 Podemos identificar as mudanças efetivadas no SAEB como uma adequação às prescrições da BNCC. Com a nova configuração, na qual o SAEB passa a aferir o domínio das competências e das habilidades de acordo com a BNCC, deixa muito claro que o que está se configurando são novos mecanismos de controle. Isso apesar de ainda persistirem mecanismos de controle que perpetuam no âmbito educacional, como o IDEB, o próprio sistema de avaliação e a responsabilização. p. 74 Explicando de outro modo, os sistemas de avaliação estão orientados pela lógica mercantil, por meio do controle do que será ensinado e, conseqüentemente, a cobrança e responsabilização dos professores pela prestação de contas por meio dos resultados de desempenho dos alunos. Nesse contexto, o Estado cada vez mais se desresponsabiliza pela educação, pois, com o discurso de maior autonomia das escolas, o Estado culpabiliza a própria escola pelo seu sucesso ou fracasso nos exames. p. 76 Entendemos que a escolha de determinados conteúdos e métodos são escolhas políticas. Nesse sentido, os mecanismos de controle direcionam a um modelo engessado de alfabetização, direcionado a um tipo de formação voltada para as demandas do capital, impedindo práticas pedagógicas mais progressistas, a fim de manter a ordem vigente, onde os professores se tornam executores das orientações. p. 136

Conforme discutido por Luna e Lima (2021), a BNCC avança em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais ao considerar as práticas de linguagem existentes em função das novas tecnologias. Para Oliveira (2019), ao valorizar os textos multimodais, a BNCC contribui para inovar a prática pedagógica dos professores, que podem fazer uso dessas espécies de textos em sequências didáticas e planejamentos. p. 89 Embora apresente oscilações, pelos conceitos mobilizados, identificamos que a BNCC tem como base a perspectiva sociointeracionista da linguagem, e sinaliza para o rompimento com uma visão descontextualizada de ensino da produção de textos escritos (SCHNEUWLY, 1988). São explicitadas

orientações, competências gerais, dimensões do ensino e habilidades que indicam a necessidade de planejamento da escrita considerando os parâmetros de interação (finalidade, interlocutores, circulação, suporte, dentre outros) e orientam a necessidade de abordar diferentes campos de atuação humana (cotidiano, artístico-literário, vida pública, estudo e pesquisa). Desse modo, a concepção de produção de texto e ensino de produção de textos assumida no documento aproxima-se da perspectiva sociointeracionista e da abordagem denominada alfabetização na perspectiva do letramento, ao defender que desde o início da alfabetização os alunos sejam colocados diante de situações significativas de produção de textos, concomitantemente às situações com foco na aprendizagem do SEA (SOARES, 2004). p.142 No entanto, também evidenciamos que prevalecem habilidades voltadas para os anos 1 e 2 que induzem à ideia de que na alfabetização devem ser mobilizados gêneros “mais simples”, que demandam menor variação de elementos linguísticos para lidar com parágrafos e períodos maiores e poucos recursos coesivos para a progressão textual e continuidade. Parece estar subjacente que os gêneros “mais complexos” devem ser utilizados após o domínio do SEA, tal como era preconizado nas abordagens tradicionais. Apesar disso, aparecem, sobretudo no campo artístico-literário, campo da vida pública e campo de estudo e pesquisa, proposições que favorecem outras aprendizagens para além das relativas ao Sistema Alfabético de Escrita. p. 143

Para discutir especificamente a questão da leitura e da escrita na BNCC, me coloco em consonância com uma perspectiva discursiva da alfabetização, sobretudo, da linguagem. Dialogo com as discussões de Goulart (2017) e Smolka (2012), compreendendo o processo de leitura escrita como fruição, como maneira de entender o mundo pela linguagem e através dela, onde não é possível restringir-se apenas a métodos ou noções de codificação e decodificação, mas entendendo-o como construção de sentidos que compõem e são compostos pela cultura de maneira contingencial. defendendo essa concepção de leitura e escrita, que abarca dimensões que envolvem o lúdico, o simbólico, o pragmatismo e o dialogismo presentes na linguagem, me oponho a uma noção de que é necessário aprender a escrever primeiro, para depois escrever de fato, o que rompe como uma lógica de que a alfabetização é apenas a aquisição do código escrito. p. 17 apresento a BNCC para a Educação Infantil em seus direitos de aprendizagem e campos de experiência problematizando a questão principal desse trabalho: os sentidos de leitura e de escrita presentes que chamam a atenção para uma centralidade da linguagem escrita no documento.p. 18

FOCO EDUCAÇÃO INFANTIL

O fato de afirmar que na Educação Infantil não se alfabetiza, não significa abrir mão de um contato com a leitura e com a escrita em um sentido técnico do que é “ler e escrever”. Quando se vê toda uma ênfase recair sobre este aspecto – o da alfabetização -, isto me permite problematizar os sentidos de leitura e escrita na Educação

8	x	A Base considera que um aluno alfabetizado é aquele que consegue codificar e decodificar. Essa concepção nos remete a uma formação discursiva filiada ao Discurso Pedagógico Escolar (DPE) tradicional (ASSOLINI, 1999), no qual a reflexão, a criticidade e a polissemia não fazem parte do aprendizado dos estudantes. p 40 (Digitei) Encontramos uma série de evidências no texto da BNCC que expressam um modelo de alfabetização que está mais preocupado com as habilidades técnicas, em ditar especificamente as qualificações do alfabetizando. A BNCC não explicita o processo de letramento, apesar de citar a palavra não existe uma preocupação em destacar ou descrever o movimento entre alfabetização e letramento. p. 90 A relação entre leitura do mundo e leitura da palavra são indissociáveis na pedagogia crítico-libertadora, o que demonstra que a alfabetização crítica deve estar alinhada com fatores econômicos, políticos, culturais e pedagógicos. Freire nos propõe uma forma humanizada sobre ler e escrever, e não de uma maneira mecanicista (FREIRE; MACEDO, 1990). Já o que a BNCC está apresentando nas competências gerais está mais alinhado ao que compete ao educando aprender tecnicamente sobre a alfabetização, ou seja, a BNCC prioriza essencialmente a aquisição de uma técnica mecânica voltada para a codificação e decodificação. Para estar na qualidade de alfabetizado de acordo com a BNCC, basta se apropriar das técnicas básicas do ato de ler e escrever. Não existe relação com a concepção de educação de Freire, que não vê apenas a leitura da palavra, mas também a leitura do mundo como processo educativo, pois o compromisso da educação ético-crítica está na transformação da realidade dos sujeitos, e isso implica falar da realidade em seu processo de ensinoaprendizagem. p. 91	X
9	x	As autoras concluem que o modelo de alfabetização funcional adotado pela Unesco	x
1		nos anos de 1960 tem em sua base o	
0	x	conceito de alfabetização como aquisição	x

do código escrito e o desenvolvimento da consciência fonológica, apresentando como objetivo a adaptação do indivíduo à sociedade e ao modelo produtivo. De acordo com as autoras, tal modelo se concretiza na BNCC, mais especificamente na alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental. p. 26

1
1
1
2

x

x

a etapa da alfabetização a partir da BNCC e já encontro o que não havia encontrado até então em seu texto: a noção de que ser alfabetizado é conseguir codificar e decodificar. Isso diverge enormemente do que a Base vem trazendo no Componente de Língua Portuguesa fundamentada na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, cuja premissa, observada na primeira parte deste capítulo, é que ler não é decodificar. Sendo a alfabetização processo pelo qual alguém se insere no mundo da linguagem escrita, lendo e produzindo textos, não convém que em um documento que assuma tal perspectiva de linguagem considere esta etapa tão importante e influenciadora de todas as outras etapas como um mero mecanismo de codificação e decodificação. p. 108 Ou seja, para ler e escrever precisamos principalmente saber estabelecer relações entre sons e letras e ficam em segundo lugar, ou nem aparecem, todos os elementos dos contextos concretos de comunicação, como as intenções que se tem quando se escreve algo a alguém, o que levamos em consideração sobre para quem escrevemos algo, qual o campo de atuação em que estamos, qual o nosso horizonte valorativo e qual o horizonte valorativo do x

1
3

x

outro, em suma, é colocado em segundo plano tudo o que foi indicado nos eixos do Componente de Língua Portuguesa.

108

compreende-se o carácter político da alfabetização de acordo com as contribuições de Paulo Freire (1999), como a necessidade de partir da cultura dos sujeitos pela via da decodificação e codificação dos significados (leitura de mundo), considerando a criança como sujeito do processo, visto que pela via da reconstrução participativa e linguística, este, contribui na aprendizagem do funcionamento da língua.

Sendo assim, é possível depreender, a ausência do carácter político descrito por Freire

(1999) na versão preliminar da BNCC. p. 117. (versão preliminar) Num contexto em que os responsáveis pelo processo de sistematizar a BNCC são pessoas físicas que atendem aos interesses de entidades/empresas privadas, questiona-se

“quais foram os interesses atendidos ao reduzir o tempo destinado à alfabetização no

documento da BNCC”. Fica evidente que o privado definiu o conteúdo do público, tanto

nos aspectos de gestão quanto nos aspectos pedagógicos. p. 144

1

4

x

x

Num contexto em que os responsáveis pelo processo de sistematizar a BNCC são pessoas físicas que atendem aos interesses de entidades/empresas privadas, questiona-se “quais foram os interesses atendidos ao reduzir o tempo destinado à alfabetização no documento da BNCC”. Fica evidente que o privado definiu o conteúdo do público, tanto nos aspectos de gestão quanto nos aspectos pedagógicos. p.

1

5

x

1

6

x

Traz, ainda, a leitura e a escrita como aquisição de um código, que vai se ampliando ao longo do período de alfabetização, até que a criança tenha o x

1

7

x

busca o ensino e aprendizagem da linguagem escrita pautada numa concepção

discursiva tem os textos nos cernes de todas suas ações pedagógicas. Não que as unidades menores não sejam trabalhadas, mas os gêneros discursivos assumem posição de primeira ordem nas ações didático-pedagógicas nas turmas de alfabetização.p. 40

2		A BNCC (2018) afirma que o processo de alfabetização deve ser realizado nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, a criança deve aprender a codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras). Essa dinâmica envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, o conhecimento do alfabeto de português do Brasil e seus vários formatos, além do estabelecimento de relações grafotônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. p 38
5	x	A BNCC (BRASIL, 2017) destaca a importância da alfabetização e, para isso, propõe a integração de duas linhas de ensino: a centralidade do texto assume papel importante para as práticas sociais de leitura e a segunda linha orienta para atividades que permitam aos alunos pensar sobre o SEA. A BNCC (BRASIL, 2017) esclarece também dois conceitos importantes, alfabetização e letramento, e defende que, por certo tempo, a alfabetização deve ser o foco das atividades escolares. Ainda, a Base deixa claro que esse foco na alfabetização deve vir acompanhado do contexto de letramento, das práticas sociais de leitura e escrita diversificadas nos quatro campos de atuação definidos pela BNCC (BRASIL, 2017). São elas: vida cotidiana, artística/literária, estudo e pesquisa e vida pública. Com o advento da BNCC (BRASIL, 2017), uma das questões mais discutidas quando da elaboração do documento foi sobre o ano limite para os alunos estarem alfabetizados. O PNAIC estabelecia como prazo-limite o 3º ano do EF; já a BNCC antecipou para o 2º ano do EF, deixando o 3º ano do EF para aprimorar a ortografia. p. 24.
2		PNAIC e BNCC buscam uma aprendizagem de qualidade em que o aluno seja o sujeito do processo. p.109
6	x	Observamos, pois, que nossos alunos revelam que suas habilidades de leitura e de escrita não são compatíveis com a série estudada.
2		Isso nos leva a perceber a urgência de uma ressignificação do
7	x	

		processo de alfabetização, pois são nas séries iniciais que as habilidades de leitura e de escrita devem ser consolidadas, como pactua a atual BNCC. p. 44 Vale destacar que inicialmente, com o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – doravante PNAIC, o ciclo de alfabetização compreendia os 3 (três) primeiros anos do Ensino Fundamental, mas com a proposta da nova BNCC, a alfabetização, agora, deve acontecer até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. De toda forma, a problemática está na falta de metodologias eficazes para o processo de alfabetização e não na questão de o ciclo de alfabetização compreender 2(dois) ou 3 (três) anos de escolarização. p. 45 Concordamos com a BNCC quando nos mostra que as habilidades de leitura e de escrita são ações pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento das atividades humanas, nas mais diversas esferas sociais (culturais, econômicas, históricas, políticas e ideológicas), corroborando com o modo como o sujeito vê, compreende, se expressa, participa e atua sobre o mundo, bem como se posiciona criticamente na sociedade. p. 48
2 8	x	
2 9 3 0	x	No ano de 2016 iniciaram as discussões a respeito do tempo para alfabetizar e após a aprovação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016b), estipulou-se que a alfabetização, seja concluída até o 2º ano do EF, visando o acesso igualitário à aprendizagem. A medida mais atual do Ministério da Educação – MEC, focada na alfabetização, pretende melhorar os índices de aprendizagem por meio do programa Mais Alfabetização, que garante um assistente em sala de aula para cada professor alfabetizador. p. 16 O jogo Alfabeticiz@r foi elaborado com a intenção de favorecer a aplicação do conjunto de aprendizagens direcionadas à alfabetização, conforme estipula a BNCC (BRASIL, 2016b) e de produzir um material didático pedagógico acessível, de acordo com o previsto nas atribuições do professor da SRM. O motivo de ter sido desenvolvido para utilização na SRM se deve às seguintes constatações: (i) este é um ambiente destinado à construção de novos métodos de alfabetização; (ii) o contato com o jogo digital além de proporcionar a resolução das atividades de alfabetização, possibilitará o contato com uma ferramenta tecnológica atual. p. 69
3 1 3 2	x	A BNCC ratifica o posicionamento de Soares sobre alfabetizar letrando, e destaca que “[...] o letramento é condição para a alfabetização, [...], mas a alfabetização sistemática dessas relações grafonêmicas são também condição para o letramento” (BRASIL, 2017, p. 69). p. 37 segundo a BNCC (2018), a aquisição das habilidades de leitura e escrita devem ocorrer nos anos iniciais do Ensino Fundamental, caso contrário, os estudantes carregam consigo graves consequências que podem resultar em reprovações e evasão escolar. Diante dessa problemática, sentimos a necessidade de buscar aporte nas literaturas existentes para prover propostas de

				atividades que visem aprimorar as práticas educacionais, as quais se reinventaram e se aprimoraram. No entanto, diante do atual cenário, temos o grande desafio de promover ações que não apenas possam amenizar as consequências acarretadas pelas dificuldades advindas do período pandêmico, mas promovam melhorias significativas no processo de alfabetização. p. 40
				a idade limite para alfabetização sofreu alterações no decorrer da implantação das políticas públicas, o que antes era até o final do terceiro ano dos AIEF, passou a ser até o final do segundo ano. Legalmente, diminuiu um ano do prazo máximo para se alfabetizar os alunos, o que causa estranhamento por parte das docentes. p. 148
3				
3	x		x	
3				
4				x
				A definição de um tempo específico para a alfabetização das crianças não é consenso entre os especialistas do campo da Educação e nem mesmo na legislação brasileira educacional. Se, por um lado, a BNCC estabelece o 2º ano do ensino fundamental para a concretização da alfabetização, a meta 5 do PNE (2014-2024) estabelece o 3º ano. Já a Política Nacional de Alfabetização (PNA) estabelece como uma diretriz a “priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2019). Neste sentido, é possível observar um desalinhamento na legislação educacional sobre qual é a etapa escolar adequada para a concretização da alfabetização. Em que pese a dissonância legal sobre esta definição, Ferreiro (1990) destaca que é um equívoco definir o momento de iniciação e de finalização da alfabetização das crianças, uma vez que esta aprendizagem depende muito mais da qualidade e da quantidade dos estímulos e das ocasiões sociais de contato com a linguagem escrita do que com a maturidade da criança. p. 35 na BNCC, em alguns momentos, os Método Mistos (conciliação entre métodos Sintéticos e os Analíticos), aparecem ao mesmo em que também apresentam dimensões discursivas destacando aspectos sociolinguísticos e semióticos dos x
3				
5			x	

processos de alfabetização.p. 37 Com isso, percebe-se que a concepção de alfabetização subjacente à BNCC não se alinha ao preconizado pelas teorias construtivista, de Piaget (1970), ou sociointeracionista, de Vygotsky (2010), e nem pelas ideias da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985). Tão pouco se aproxima do conceito de letramento⁸ (SOARES, 2016). A não observância de aspectos relacionados às ideias destas correntes de pensamento apontam para um modelo de alfabetização deslocado das condições socioculturais das crianças e das realidades plurais das escolas, formação docente, infraestrutura pedagógica e demais condicionantes estruturais que marcam desigualdades no país (GERALDI, 2015). Assim, a proposta de alfabetização presente na BNCC evidencia o resgate de uma concepção de alfabetização mecanicista, baseada nos Métodos Sintéticos, em especial o Método Fônico. p. 38

3			
6		x	
			A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) propõe como competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, a leitura com fluência e compreensão desde o 1º ano do Ensino Fundamental I, entretanto, estas competências nem sempre são trabalhadas no contexto de sala de aula. (resumo)
3			
7	x		
3			
8		X	
3			
9		x	
4			
0		x	
			A partir da implementação obrigatória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, o período para alfabetização passa a ser até o 2º ano do Ensino Fundamental. Isso implica grande mudança de concepções e práticas pedagógicas, no que se refere à formação da criança leitora, visto que altera o processo de reflexão e a garantia da Educação Infantil como espaço de vivência das
	x Trata da		infâncias nos limites das possibilidades humana.
4	Educação		
1	Infantil		Como explicam Barbosa et al. (2019), há x

fortes indícios de que a lógica das competências, na qual a BNCC foi proposta e organizada, conduz a uma aproximação da proposta para a educação de crianças de zero até cinco anos com a lógica assumida pelo Ensino Fundamental. Pode ser que se perca, nessa lógica de alfabetização adiantada, espaço fecundo, na Educação Infantil, de diálogo e participação de professores e crianças na elaboração do currículo. p. 13

4		
2	x	Para os primeiros anos do Ensino Fundamental, a BNCC propõe uma ação pedagógica voltada para a alfabetização de modo que se oportunize aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética “associado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p. 59). Percebe-se, todavia, que o caráter político da alfabetização foi ignorado pela BNCC, e há uma preocupação com a instrumentalização técnica dos sujeitos para responderem às demandas sociais e profissionais impostas pela sociedade moderna. Além de normatizar que o processo de alfabetização se concretize ao final do segundo ano do Ensino Fundamental, a BNCC associa esse processo à aquisição de habilidades... p. 72. Por conseguinte, a maneira instrumental e técnica adotada para conceber alfabetização e a redução do prazo (de três para dois anos) destinado à concretização desse processo levantam questões que inspiram bastante preocupação, pois não consideraram sua complexidade e o tempo que cada criança necessita para se apropriar da leitura e da escrita. E ainda vale refletir que, quanto menos tempo destinado a esse processo, mais cedo ele precisa ser x
4		
3	x	

iniciado, assim. sendo, o processo de alfabetização reduz o tempo de outras atividades essenciais da Educação Infantil para que se desenvolva a alfabetização no Ensino Fundamental. A BNCC, contudo, percebe a leitura e a escrita como elementos técnicos baseados em conteúdos, focados e institucionalizados independentemente de sua conexão com o contexto, muito menos com a intencionalidade e a preocupação com um novo tipo de realidade tanto dos educandos quanto das vivências que os cercam. p. 72 e 73

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), é nos anos iniciais (primeiros e segundos anos) do Ensino Fundamental que se espera que os alunos se alfabetizem. Assim, a ação pedagógica deve voltar-se ao desenvolvimento da consciência fonológica, condição necessária para a alfabetização. p. 22 Isto posto, em vista das exigências educacionais trazidas pela BNCC, neste capítulo trataremos das habilidades metalinguísticas, especificamente da consciência fonológica, no processo de alfabetização, foco desta nossa pesquisa, a fim de conhecermos como surgiu esta nova perspectiva de ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais da educação básica, bem como podem contribuir à diminuição do analfabetismo no Brasil. p. 26

4
4 x
4
5
4
6
4
7

x

x

x

x

Tratamos aqui, portanto, da consciência fonológica, amplamente citada na BNCC, como uma das habilidades a serem desenvolvidas nas turmas de alfabetização e séries iniciais, assim como das práticas de alfabetização e letramento. Apesar de estarmos mais debruçados sobre a relação grafema fonema, é importante apresentar também, a partir das concepções de Emília Ferreiro, os níveis de escrita para que possamos entender o que é inerente a cada uma dessas fases. p 12

4
8 x
4
9
5
0

x

x

5			
1		x	
5			
2		x	
			o fato de a BNCC (Brasil, 2017) estar articulada à “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, [...], para os quais a linguagem é [...] um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 2017, p. 67). Importa situar também que tal perspectiva teórica, a tal perspectiva teórica enunciativo-discursiva de linguagem, já estava presente em outros documentos nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (Brasil, 1997) e em discussão nos espaços acadêmicos e escolares a partir dos estudos de Ana Luiza Bustamante Smolka (1993) p. 85 De acordo com o documento orientador da BNCC (Brasil, 2017) o Eixo da Oralidade é composto por práticas de linguagens... p. 87 A BNCC ainda propõe que a organização do currículo seja de forma articulada com as práticas a serem realizadas de modo a dar relevância à “contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes”. (Brasil, 2017, p. 84) p. 114
5			
3	x		
5			
4		x	
5			
5		x	

De acordo com a BNCC, o processo de alfabetização envolve o trabalho de apropriação da ortografia mediante a construção de um conjunto de conhecimentos acerca do funcionamento fonológico, logo, para que o aluno seja alfabetizado é preciso que ele conheça as relações entre fonemas e grafemas (BRASIL, 2017a). Quando o documento apresenta tais condições envolvidas no processo de alfabetização, resume que, bastaria o aluno se apropriar das relações entre fonema e grafema para se tornar alfabetizado, o que limita todo o processo p.44 Desta maneira, ao quantificar as habilidades relativas à alfabetização como processo mecânico, verificamos não somente a ênfase na decodificação e codificação, como também é possível x

depreendermos que a BNCC , além de problemas conceituais a respeito do processo de alfabetização, não relaciona esse processo ao letramento, que sabemos ser algo indissociável à alfabetização. p. 44 A partir da análise, percebemos que há, no documento, a preocupação com a mediação, do mesmo modo que com o processo de autonomia, todavia, essa liberdade acerca do domínio da língua apresenta habilidades extensivas e associadas à consciência fonológica. Assim, entende-se que há uma preocupação com o processo de alfabetização, porém, nos passando a impressão de que essa preocupação está centrada na estruturação da língua e não com o seu uso, p. 50

5			
7		x	
5			
8		x	
5			
9		x	
6			na BNCC (BRASIL, 2017), o processo de leitura deve ultrapassar essas fronteiras, sendo importante que o alfabetizando seja usuário da leitura e da escrita no contexto social, para que esse conhecimento adquirido seja significativo. p. 92 e 93
0	x		Na leitura deste documento torna-se clara uma preocupação demasiada com a questão alfabetização, no sentido da estruturação da língua e não com o seu uso, mais especificamente com a demanda da aprendizagem correta da leitura e da escrita, não apontando a produção textual do educando, com a sua escrita, não pontuando a sua criação, a sua posição, a sua ideia e a sua relação com a realidade, a sua reflexão e a sua conscientização. O uso social da leitura e da escrita não recebe p. 172 muitos destaques. Nota-se uma propaganda maciça sobre a questão já destacada, quando se propõe um período específico para a aprendizagem da leitura e da escrita, desviando a atenção de algo muito mais importante e determinante na formação cidadã e na condição de educação democrática que é a construção da autonomia, da formação de opinião, da reflexão, do diálogo que a alfabetização e o x
6			
1		x	

letramento precisam promover na educação. p 173

a dimensão da leitura como produção de sentidos, da produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida e de chegada para o trabalho com a

Língua Portuguesa, a história da escrita, bem como o desenvolvimento da criticidade,

da criatividade e da inventividade foram mais uma vez silenciados nos documentos oriundos do Ministério da Educação (MEC) como a Base Nacional Comum Curricular. Isso porque não localizamos na proposição dos objetos de conhecimentos das quatro diferentes práticas de linguagem, leitura/escuta (compartilhada e autônoma), escrita

(compartilhada e autônoma), oralidade e análise linguística/semiótica (alfabetização),

indícios que propusessem essas indicações para os professores alfabetizadores na organização sistemática e intencional do ensino na Língua Portuguesa nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. p. 122

A Construção da BNCC coloca a alfabetização de nossas crianças em diálogo com os atores que a constituem? Diante de nossa constatação acerca do silenciamento de diversas vozes na construção da BNCC, podemos agora afirmar que não. A BNCC, apesar dos esforços implementados pelos agentes que a construíram e por seus apoiadores, manifesta ressoante a voz de um sistema que pretende, à custa das desigualdades e da crueldade de uma ideia meritocrática, estabelecer a hegemonia daqueles que se encontram no poder. A concepção de alfabetização que sustenta a BNCC não está aberta ao diálogo. Estrutura-se na disseminação de uma ideia que

ensinar “o mínimo” ou “o básico” é suficiente para a superação da pobreza, como se fosse possível a todos a superação de uma construção historicamente estabelecida sem mudanças reais nas estruturas sociais. p. 124

6			No componente de Língua Portuguesa, inserido na área de linguagens da BNCC, a proposta de trabalho com os estudantes parte da centralidade do texto, na perspectiva enunciativo-discursiva, como dito anteriormente. Sendo assim, deve relacionar de forma significativa o uso da linguagem, ampliando letramentos e a participação dos estudantes na sociedade, por meio da oralidade, escrita e outras linguagens. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental “aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil” (BRASIL, 2018a, p. 87).p. 59
3	x		
6			
4		x	
6			
5		x	
			Eles se fundem em uma totalidade de concepções e ideais de alfabetização que podem reproduzir todas as mazelas do sistema capitalista na escola. p. 150. Reiteramos que estar alfabetizado é um importante elemento de resistência na luta pela superação das desigualdades que permeiam o sistema capitalista e que, no contexto atual, está cada vez mais fragilizada. ok p. 209
6			
6	x	x	x
6			
7		x	
			No que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC (Brasil, 2018) deixa claro que propõe a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, com uso das TDIC, uma vez que o período em que vivemos impõe essa necessidade. Essa perspectiva corresponde à concepção bakhtiniana de linguagem, exposta na subseção 2.1 desta dissertação. O foco central do trabalho é o desenvolvimento e a utilização da linguagem, sempre com a intenção de trabalhar os contextos de produção, desenvolvimento de habilidades e a linguagem em situações de uso real de comunicação, com intencionalidade no que envolve as atividades de leitura, escuta, produção de textos, TDIC, mídias e semioses. p.50 A BNCC (Brasil, 2018) também entende a complexidade que envolve o processo de alfabetização e afirma que a Língua Portuguesa carrega muitos traços culturais, diferenças de regiões e se trata de uma nova forma de representar graficamente a língua falada. Por isso, envolve “o processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística” (Brasil, 2018, p. 90). p.53
6			
8	x		

Terceiro recorte

	Princípios para uma política pública inclusiva
--	--

Citações sobre currículo	
Sua homologação trouxe novos desafios, entre os quais a apropriação das diretrizes para os currículos e a efetivação das aprendizagens mínimas essenciais a todos os estudantes do País. não Que impactos podem ser refletidos a partir da dimensão temporal, visto que a BNCC preconiza dois anos para a consolidação da alfabetização, enquanto o Currículo em Movimento mantém o desenho já existente de três anos? p. 46 Ao determinar que os currículos sejam construídos com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas, compreendemos que a BNCC passa, dessa forma, a normatizar, por meio dos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares, o fazer pedagógico dos docentes e as práticas escolares como um todo. Isso se delinea, porque, de acordo com o MEC, a Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica e está “orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 07). É imprescindível, então, diante desse documento mandatário, antes de pensarmos qual currículo está prescrito para alfabetização, considerarmos esse conceito de currículo na perspectiva de Sacristán (2013) quando responde à pergunta: o que significa currículo? O autor chama a atenção para a potencialidade reguladora, sua não neutralidade, bem como a construção peculiar que é a cultura curricular. p. 53 não	não
contempla-se o básico suficiente para ir bem nos resultados e índices educacionais, deixando de lado, muitas vezes, outras disciplinas que também são indispensáveis para a formação humana. P. 76 Considerando esse contexto meritocrático, concordamos com Afonso (2009, p. 88, grifos do autor), que afirma: “a escola, situada no terreno do público, arca com responsabilidades que o campo do privado, onde se exercem as competências exclusivas do capital, não quer assumir”. Portanto, as empresas que operam relações de emprego e os processos não são culpadas pelo desemprego, pois se cria a ideia de que cada indivíduo tem capacidade, e se não conseguiu, é porque não estudou e se dedicou	não acreditamos na perspectiva gramsciana de que, mesmo nesse contexto, é possível uma educação contra-hegemônica. uma escola unitária com formação humanista, na proposta de Gramsci (2001, p. 33), é pensar uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. Para isso, deve ser uma educação integral, que contribua para a formação intelectual e a emancipação do trabalhador. p.135

totalmente, ou seja: não alcançou o mérito. P. 76 Entendemos que a padronização de conteúdo e método por si só não são suficientes para sanar as carências de escolas, professores e alunos, que extrapolam o ambiente escolar. Ao forjar um critério de padronização sobre o conteúdo e o ensino, desconsidera-se toda essa realidade e, ao contrário de resolver problemas, cria-se um cenário competitivo e meritocrático. p. 137

... notamos a filiação a uma formação discursiva ligada ao positivismo, na qual o progresso da educação está ligado à ordenação e alinhamento dos sujeitos e dos currículos. Esses postulados nos encaminham a formações ideológicas atreladas ao Discurso Pedagógico Educacional, que se sustenta sobre a possibilidade de um modo certo e único de conhecimento. p. 59

Compreender o currículo como algo em constante movimento é fundamental, e partindo desse pressuposto podemos alcançar um pensamento ético a respeito da educação como um processo humanizador e transformador. O currículo tem relação com as pessoas envolvidas no processo de educação, não apenas com meros conteúdos. Falamos de um ponto de vista em que a compreensão do campo da alfabetização, na área da educação, não pode ser engessada, porque todas essas questões estão em constante movimento, em mudança histórica, que se faz com o tempo. É nesse movimento que nos referimos ao currículo, porque ele tem como premissa a comunidade escolar, a sociedade, e ainda tem questões políticas, econômicas e ideológicas, que se relacionam de formas distintas ao longo do tempo. p. 106

A BNCC propõe a construção de currículos com base em um ensino instrumentalizado no desenvolvimento de competências e habilidades, para resolver demandas do dia a dia, “descrita em termos comportamentais como aquilo que é esperado do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar” (Macedo, 2018, p. 32 apud Amorim & Oliveira, 2023, p. 12) para toda a Educação Básica. Dessa forma, não visa formar cidadãos para a vida, cidadãos críticos e emancipados capazes de transformar a sociedade, mas sim cumprir demandas para o mercado de trabalho, perdendo o verdadeiro sentido da educação. Consequentemente, os conteúdos que contribuem para a construção da identidade, de posturas, da constituição como seres humanos, cidadãos conscientes de seus direitos, serão invalidados, pois não serão “utilizados” na prática/tarefas do dia a dia. (Amorim & Oliveira, 2023). Assim, os maiores prejudicados serão os alunos provenientes de classes sociais menos favorecidas, visto que tal perspectiva aumenta as desigualdades. p. 152

o currículo é a ferramenta que confere à educação a maior parte do poder que ela tem, tornando-se alvo das lutas de interesses políticos e econômicos. A simples escolha

de quais conteúdos, dentre os infinitos conteúdos existentes, devem ser ensinados em todas as escolas de um país para todas as diversas e diferentes pessoas deste país é um ato de poder, pois

é através desses conteúdos que se mostra que tipo de pessoa, sociedade, cultura e valores se almeja criar.

O currículo é um documento, é um discurso feito de alguém para um outro alguém carregado de valores (relembrando o conceito de valoração), contendo as vozes as quais representa (relembrando o conceito de heteroglossia) e escrito de uma forma que tenta antecipar

possíveis reações e respostas contrárias a ele feitas pelo destinatário (relembrando o conceito de diálogo). Isto quer dizer que o currículo, como qualquer outro documento, “não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. A seleção que constitui o currículo é

o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2007, p.46). p. 44 Mesmo que a BNCC deixe claro que ela não é um currículo, ela é referência nacional

obrigatória “para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p.8) e, complementando-os, assegura “as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2018, p.16). Isso deixa claro o motivo do interesse dos organismos internacionais e nacionais, como o MBNC, na construção de um documento que já fundamenta os currículos de todas as escolas nacionais em um contexto neoliberal e também deixa clara a escolha das Competências Gerais elencadas na BNCC... p. 45

não

A contradição se evidencia nesse trecho haja vista que, ao tratar da questão curricular, o texto da BNCC enaltece a valorização do respeito não

às diferenças apresentadas por cada comunidade, cada escola, cada aluno, entretanto esse valor não é respeitado no Documento. p. 144

não

A BNCC atenta para a sistematização e a classificação dos conteúdos por áreas do conhecimento, sem realizar um debate ou esclarecimento sobre esta necessidade. p. 84 não

ao eleger alguns conteúdos escolares como primordiais outros poderão ser esquecidos e saberes poderão ser silenciados e ainda discursos discriminatórios e excludentes podem ser naturalizados, uma vez que apenas alguns pontos de vista serão privilegiados. p.108

No entanto, ao longo do processo, em sua gênese, a autonomia apresenta um caráter restrito, pois a BNCC já prevê, a partir das prerrogativas legais, o conjunto das “aprendizagens essenciais” e das habilidades a serem adquiridas pelos estudantes brasileiros. Ou seja, no processo de estruturação ou reestruturação curricular, em termos de conteúdos e de habilidades, existe autonomia apenas para ir além do definido na Base. Por outro lado, não se pode garantir que a escola, por meio de suas propostas curriculares, assegure formação tão abrangente e, na mesma proporção para todos os estudantes, como postulado na Base. No entanto, não se pode pensar num projeto de educação que faça sentido na atual conjuntura social que não busque e envide esforços para algo diferente disso. Apesar dessa formação tão ampla e plena estar muito distante das realidades da maioria das escolas brasileiras, é uma tentativa de direção para educar neste novo século. Para que esse projeto vá além dos discursos falaciosos e das medidas burocráticas é necessário que haja uma articulação entre a BNCC e os currículos a serem construídos nos diversos entes federativos, uma vez que, desse compartilhamento de princípios e valores depende toda possibilidade de êxito nas propostas curriculares planejadas. p. 58 Cabe aqui ressaltar que um mínimo de padronização é uma necessidade. Justamente pela diversidade do povo brasileiro, estabelecida em múltiplos contextos econômicos, geográficos, culturais e sociais, foram configuradas propostas curriculares com formatos distintos, múltiplos, que nem sempre atendem às demandas básicas em termos escolares, se forem comparadas a currículos da escolarização básica de outros países p.68 sugere um profissional que seja capaz de mobilizar o interesse do aluno, engajando-o no processo de aprendizagem e

Ampliação da formação dos docentes, Necessidade de acompanhamento da prática do professor, a fim de relacionar teoria/prática e de socializar práticas exitosas, Necessidade de ampliar a formação dos gestores,

fazendo com que ele seja corresponsável por este; supõe alguém que avalie bem estudantes, utilizando a avaliação como ponto de partida para reconduzir e repensar a própria prática; demanda um professor pesquisador, crítico e reflexivo. No contexto da alfabetização e do letramento, demanda um professor que compreenda as particularidades desses dois processos e os desenvolva de maneira concomitante, consistente e eficaz. p. 79

Não foi encontrada

A BNCC, que norteará a elaboração e reelaboração dos currículos das redes e Sistemas de Ensino a partir deste ano, também foi ponderada pelas vozes deste trabalho. Esse documento aponta que a escola de Educação básica deve letrar os alunos em todas as áreas do conhecimento. No entanto, para as vozes desta pesquisa, a quantidade excessiva de conteúdos, habilidades e competências a serem contempladas poderá prejudicar a qualidade do ensino

oferecido. p. 182

não

perspectiva da BNCC que, embora aponte para o reconhecimento da existência de diferentes infâncias e mencione o educar e o cuidar como indissociáveis do processo educativo, não contempla os aspectos culturais e sociais que permeiam o cotidiano escolar e que, portanto, devem ser levados em conta no currículo da escola e da rede de ensino. p. 52

não

como destaca Cassio (2018), a BNCC é um retrocesso na educação, como decaimento democrático, que reflete uma leitura de educação, em que é possível centralizar o currículo e controlar o que vai ser aprendido na rede educacional. p. 13 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política de currículo que está sendo implementada nas escolas e tem sido o centro dos debates sobre a Educação Básica e a elaboração de currículos específicos. A BNCC trata da leitura como ação a ser consolidada de modo mais rápido na Educação Básica, ao adiantar o processo de alfabetização da criança. p. 97

garantir à criança o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, oportunizando a leitura à criança, sem forçá-la à mecanização da técnica, mas oferecendo-lhe condições de atribuir sentido e significado a sua atividade. E isso não pode ser trabalhado apenas pelas professoras, por mais que elas tenham autonomia para planejar e executar seus trabalhos. p. 109

Não obstante, deve-se refletir criticamente sobre alguns pontos presentes no Currículo em Movimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como: o fato desse documento estar plenamente alinhado à BNCC; a maneira rasa, funcionalista e confusa de tratar o ensino da língua escrita; apesar da diversidade ser um dos eixos transversais, o documento não trata essa questão e ignora completamente o fato de que a educação pública contempla uma imensa variedade de público em diversas condições; p. 80

salientamos a necessidade de mais pesquisas voltadas para a BNCC, considerando a implantação e vigência nos currículos de todas as escolas brasileiras, reiterando, conforme sinalizado por vários pesquisadores tais como Frade (2020); Gontijo, Costa e Perovano (2020); Moraes e Nascimento (2019); e Bortolanza, Goulart e Cabral (2018), a insatisfação diante da alfabetização defendida na Base, apontando a necessidade de uma nova política de ensino que seja capaz de discutir e propor democraticamente o processo de alfabetização como algo indissociável ao letramento. p. 57

existe a necessidade de se repensar o currículo educacional p 46 brasileiro, porém, encontram pontos negativos no não

documento, considerando este processo uma porta para a mercantilização da educação, sendo um documento que engessa o currículo nacional, pondo em risco a educação democrática. sua concepção de currículo se apresenta camuflada da roupagem de direitos de aprendizagem que “[...] sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem” (CURY; REIS; ZANARDINI, 2018, p. 66). p. 110 não

Temos, assim, um documento normatizador que orienta os currículos escolares a buscar maior qualidade para a educação, porém, os recursos federais e municipais para a implementação deste documento não acompanham o plano. Um currículo é transformador quando proporciona os conhecimentos produzidos historicamente e essa transformação é “[...] resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” (SAVIANI, 2003, p. 7). Portanto, “[...] as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo” (YOUNG, 2007, p. 1297). p. 149 não

Teses

Primeiro recorte

Nº	Nome do trabalho	Quantidade de vezes que aparece no trabalho					
		currículo	linguagem	alfabetização	avaliação	leitura	escrita
1	O sistema de escrita na alfabetização inicial: saberes e práticas docentes	3	88	627	32	324	1074

2	Letramentos localizados na espectrologia: um percurso investigativo para as políticas curriculares	242	77	86	6	91	128
3	“Trilhas” nas políticas curriculares no contexto brasileiro: “signo tido como milagre”	54	12	52	18	143	46
4	Estratégias para alfabetização que contemplam especificidades de estudantes com deficiência intelectual em produções científicas e diretrizes educacionais	27	32	359	26	92	147
5	A presença das fábulas de Monteiro Lobato em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental (2002-2008)	1	69	14	53	332	61
6	Relações alteritárias na constituição do pequeno leitor: professores, alunos e vivências leitoras no 2º ano do ensino fundamental	4	393	48	44	1016	208
7	O protagonismo dos organismos internacionais (PISA) na gestão educacional brasileira diante das avaliações em larga escala	81	14	85	377	92	22
8	Programa coletivo de intervenção precoce multissensorial para escolares com dificuldades de leitura: elaboração e estudo piloto	0	12	20	12	306	59
9	Uma reflexão sobre a prática de leitura na escola: Análise de atividades de compreensão e interpretação voltadas ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental	2	89	41	8	284	37
#	Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão: ponto de vista dos professores	58	143	101	25	38	287
#	Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem: a escola sub judice	184	27	123	84	112	41
#	Uma análise do alinhamento entre objetivos de aprendizagem e avaliação com professores alfabetizadores da rede municipal de Aracaju	22	26	156	182	211	213
#	As políticas curriculares para a primeira infância: discutindo possíveis negociações em Secretarias da Educação da Baixada Fluminense a partir do advento da BNCC	332	40	3	17	91	30
#	O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?	315	65	7	18	64	51
#	A proposta do “Movimento pela Base” para a formação de professores na educação infantil: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica	87	11	11	45	10	11
#	Práticas de letramentos presentes na escola e instituídas pelo SAEB: uma problematização a partir do Circuito da Cultura	112	124	47	190	477	77

Prescrições curriculares: problematizando o sentido de tecnologia em redes políticas digitais							
#							
				244	22	22	14 16 21

Segundo recorte

N.º	Aborda a concepção de alfabetização na BNCC			Citações que comprovam a aderência ou a crítica à concepção de alfabetização ou ensino de escrita ou de leitura da BNCC	Concepção de currículo		Citações sobre currículo	Princípios para uma política pública inclusiva
	Se limita a descrever e explicar o que a base recomenda	Aponta crítica à concepção de alfabetização ou de ensino da leitura e da escrita na BNCC	Não aborda, ou seja, não critica, nem descreve (exclusão)		fecha do (defende a Base, sendo favorável)	aberto (desfavorável à base)		
1	x			e a BNCC desconsidera a complexidade do sistema de escrita, por não o apreender como um sistema representacional, mas como um código. p. 81			a BNCC poderia se constituir a partir de duas representações : uma, relativa a uma perspectiva emancipatória e que pretende a formação de sujeitos críticos; e outra, que coloca esse documento apenas como um instrumento de homogeneização curricular, que preconiza padronização das práticas educativas e tem como finalidade a preparação para o mercado de trabalho. O que tem se não	

observado, a partir da leitura crítica da BNCC e das pesquisas e estudos sobre o tema, é que o documento se aproxima mais da segunda representação. p. 64

2	x		
3	x	O objetivo desta seção foi identificar na BNCC (MEC, 2018), na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) e no Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020a), propostas para alfabetização de alunos com deficiência intelectual, no entanto, não foram identificadas estratégias com especificidades para esse público. p. 104	
4	x		
5	x		
6	x	Logo no início da análise da etapa da alfabetização da BNCC encontro a ideia de que ser alfabetizado é conseguir codificar e decodificar. Isso	terceira versão da BNCC reforça os marcos legais que levaram à elaboração de uma base nacional comum curricular e traz o argumento da não

diverge do que a Base traz no Componente de Língua Portuguesa que mostra sua fundamentação teórica mais voltada para a linguagem, apesar de algumas limitações, cuja premissa, observada é que ler não é decodificar. A alfabetização é o processo pelo qual os sujeitos se inserem no mundo da linguagem escrita, lendo e produzindo textos. Portanto, não convém que em um documento oficial que assuma tal perspectiva de linguagem considere esta etapa tão importante e influenciadora de todas as demais etapas, como um mero mecanismo de codificação e decodificação. p. 107 e 108

igualdade para rebater às críticas em relação à tentativa de padronização do ensino em um país com diversidades como o Brasil. Este documento, criado entre críticas, disputas e fortes influências internacionais, está em vigor como normativo e deve ser implantado nacionalmente até 2020. Ele fixa os conteúdos e competências essenciais que as escolas brasileiras precisam desenvolver da Educação Infantil ao Ensino Médio. p. 102

7 x

8 x

9 x x

1
0 x alfabetização de estudantes cegos ou com baixa visão

1			
1	x		
1		descreve	o
2	x	tempo	
1			
3		x	
1			
4		x	
1			
5		x	
1			estabelece o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano e não mais no 3º
6	x		p. 62
1			
7		x	

Anexo 3 - Planilha 3 da Revisão Sistemática de Literatura - disponível ao clicar neste [link](#):

Terceira Planilha

Nº	Nome do trabalho	Autor/ ano	Periódico	Estado/ Região
1	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC'	PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. (2019)	artigo	Santa Catarina/ Sul
2	Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	GONTIJO, C.M.M.; COSTA, D.M.V.; PEROVANO, N.S. (2020)	artigo	São Paulo/ sudeste
3	"Habemus base"? reflexões sobre o processo de alfabetização na Base Nacional Comum Curricular	LUZ, E. C; CAXIADO, G. H. da S. ; AZEVEDO, N. C. S. (2021)	artigo	São Paulo/ Sudeste
4	Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios	BORTOLANZA, A. M. E.; GOULART, I. do C.; CABRAL, G. R. (2018)	artigo	Minas Gerais/ Sudeste
5	A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017	GUILLEN, C. H.; MIGUEL, M. E. B. (2020)	artigo	Paraná/ Sul
6	Políticas nacionais de avaliação para a alfabetização: o que muda com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?	LIPSUCH, G.; FERNANDES LIMA, M. .(2020)	artigo	Paraná/Sul
7	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos	GONTIJO, C. M. M. (2015)	artigo	Espírito Santo/ Sudeste
8	Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira?	MORTATTI, M. do R.. L. (2015)	artigo	São Paulo/ Sudeste
9	Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular	MORAIS, A. G. de ; SILVA, A. da ; NASCIMENTO, G. S. do (2020)	artigo	Pernambuco/ Sudeste
10	Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil	LOPES, de A. S.; COSTA, A. (2021)	artigo	Goiás/ Centro-Oeste
11	Políticas públicas de alfabetização	CABRAL, L. S. (2019)	artigo	Santa Catarina/ Sul
12	Proposições oficiais para a alfabetização de crianças no estado de Pernambuco: das políticas nacionais (BNCC e PNA) às iniciativas estaduais	GONÇALVES, I. B. de S. .; SILVA, A. da; OLIVEIRA M. S. A. de (2022)	artigo	Distrito Federal/ Centro- Oeste
13	A (in)visibilidade da literatura infantil nas políticas públicas de alfabetização: Realidade Brasil e Portugal	BORTOLANZA, A. M. E.; BALÇA A.; MARTINS, Â. M. F.; CUNHA, N. M. da (2023)	artigo	São Paulo/ Sudeste
14	Concepções de alfabetização nas DCNs e na BNCC: duas linhas paralelas ou convergentes?	SANTOS, E. A. dos; RIBEIRO, É. L. M. (2020)	artigo	Santa Catarina/ Sul
15	Contradições, heterogeneidade e formações ideológicas	BARTHO, V. D. de O. R. ; BENEDITO, S. G. R. B. (2022)	artigo	Maranhão/ Nordeste

16	Língua portuguesa no contexto do ensino escolar: sentidos projetados aos anos iniciais do Ensino Fundamental	SANTOS, G. dos ; OLIVEIRA, L. G. de ; ALMEIDA, M. N. de ; PEREIRA, M. G. F. (2022)	artigo	Pernambuco / Sudeste
17	Uma análise da concepção de alfabetização latente na BNCC	GALVÃO, É. R. de S.; SILVA, L. N. da (2021)	artigo	Pernambuco/ Sudeste
18	Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental	MORAIS, A. G. de (2020)	artigo	Pernambuco/ Sudeste
19	Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje	MORAIS, A. G. de (2022)	artigo	Pernambuco/ Sudeste
20	Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do ensino fundamental - PNLD 2019	ZANOLLA, Taciana (2019)	dissertação	Rio Grande do Sul/ Sul
21	A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal : ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?	SILVA, A. K. da C. (2021)	dissertação	Distrito Federal/ Centro- Oeste
22	Políticas de avaliação para a alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização	LIPSUCH, G. (2020)	dissertação	Paraná/ Sul
23	Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: análises discursivas sobre os (des)caminhos da base nacional comum curricular	ESPOSTO, L. M. (2022)	dissertação	São Paulo/ Sudeste
24	A dimensão axiológica no processo de alfabetização: análise da Base Nacional Comum Curricular à luz de Freire	LIMA, T. A. T. de (2023)	dissertação	São Paulo/ Sudeste
25	Uma análise sobre o direito à educação escolar e à infância na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um campo de disputas	LEMOS, R. V. R. de O. L. (2023)	dissertação	Minas Gerais/ Sudeste
26	A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental	LOZANO, N. O. (2020)	dissertação	São Paulo/ Sudeste
27	A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)	TRICHES, E. de F. (2018)	dissertação	Mato Grosso do Sul/ Sul
28	Produção de texto na base nacional comum curricular: análise crítica a partir da teoria histórico-cultural	FERREIRA, P. Z. (2021)	dissertação	Paraná/ Sul
29	A elaboração das diretrizes curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages nas orientações para o trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA	MORAES, S. L. F. F. de (2021)	dissertação	Santa Catarina/ Sul
30	Alfabetização e letramento em tempos de reestruturação curricular: um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa escola pública municipal paulista	ROCHA, R. DE A. (2020)	dissertação	São Paulo/ Sudeste
31	Práticas de leitura numa perspectiva dialógica no ciclo de alfabetização: a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias	JESUS, S. C. C. de (2021)	dissertação	Maranhão/ Nordeste
32	O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?	SILVA, K. M. da (2019)	dissertação	São Paulo/ Sudeste
33	"Concepções de alfabetização: o que dizem professores da rede municipal de ensino de Duque de Caxias/RJ?"	SOUZA, T. R. S. (2021)	dissertação	Rio de Janeiro/ Sudeste
34	Leitura na educação infantil: análise das concepções e práticas pedagógicas de professoras em uma instituição da rede municipal de Imperatriz	MORAES, J. S. S. de (2022)	dissertação	Maranhão/ Nordeste
35	O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia	MENDES, L. (2021)	dissertação	Distrito Federal/ Centro- Oeste
36	A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre as habilidades prescritas para o 1º e 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental	SILVA, M. C. G. de S. (2020)	dissertação	Mato Grosso do Sul/ Sul
37	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A Alfabetização de crianças em diálogo?	RIBEIRO, C. de O. F. (2019)	dissertação	Espírito Santo/ Sudeste
38	Políticas para a alfabetização no Brasil: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018)	AMARANTE, L. (2021)	dissertação	Paraná/Sul
39	O sistema de escrita na alfabetização inicial: saberes e práticas docentes	LUCCA, T. A. F. de L. (2024)	tese	São Paulo/ Sudeste
40	Relações alteritárias na constituição do pequeno leitor: professores, alunos e vivências leitoras no 2º ano do ensino fundamental	RUSSO, D. A. (2021)	tese	São Paulo/ Sudeste

Nº	Citações sobre concepção de alfabetização	
	Texto	1 competências
	Essa definição remete, então, à ideia de que a escola básica deve tornar os indivíduos capazes de utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na solução de demandas da vida cotidiana, promover o exercício da cidadania e o ingresso no mundo do trabalho. Dessa forma, o aprendizado na escola precisa ter uma aplicabilidade ou utilidade prática e, portanto, a escola deverá estar a serviço da sociedade, respondendo às suas demandas, sem questioná-las, passando a ideia de que é justa, igualitária e fundada na valorização de	

	todos os seres humanos.(Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 3) Avaliação O fato de a BNCC ter a avaliação como um dos principais horizontes para a sua formulação tem consequências sobre o modo como o conhecimento é concebido, ou seja, como um conjunto de habilidades, atitudes e valores que tem serventia, principalmente para o desenvolvimento econômico. Para ser medido por meio de itens de testes, precisa, ainda, ser tratado como técnica, ser único para todos e todas e observar graus de aprofundamento de acordo com a etapa da educação em que será transmitido. (Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 5) Ensino a ênfase da alfabetização na BNCC é no ensino da técnica da escrita, portanto, nos aspectos mecânicos do ler e escrever. (Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 5) as expectativas da Unesco se concretizam na BNCC se considerarmos o seu atrelamento às avaliações internacionais, o fato de adotar a noção de competência que reduz o conhecimento a uma técnica para aplicação em contextos situados principalmente no meio profissional e a forma como o componente curricular “língua portuguesa” é articulado, especificamente, a alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental.(Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 11) o que se espera é a alfabetização das crianças nos dois primeiros anos do ensino fundamental, devendo esta ser o foco da ação pedagógica. Porém, ela fica reduzida à aprendizagem da técnica da escrita com finalidades ligadas à aplicação em situações práticas. É necessário lembrar que, no modelo funcional ou na perspectiva do letramento (termos que, em nossa opinião, têm o mesmo significado), a alfabetização, entendida como aquisição do código escrito ou de habilidades de codificação e decodificação, é a base para a atuação em contextos situados e, também, para a mudança dos contextos dos quais as crianças fazem parte.(Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 12) Se a ênfase é na análise linguística, a produção e a leitura de textos e, consequentemente, a alfabetização como processos de produção de sentidos são secundarizadas, postergadas para um momento em que as crianças já passaram pelo processo básico (alfabetização), ou seja, “de construção do conhecimento das relações fonográficas” (Ministério da Educação, 2017, p. 87) no português brasileiro. Infelizmente, tal compreensão do processo de alfabetização é um enorme retrocesso com relação aos estudos da linguagem e, mais especificamente, no que diz respeito ao ensino da linguagem escrita nas escolas públicas. Por outro lado, ao diferenciar alfabetização e ortografização, a BNCC reduz a fabetização ao treino da consciência fonológica. Nesse sentido, a alfabetização se restringe à aquisição da base alfabética (realizada nos dois primeiros anos de escolarização), ou seja, à compreensão do caráter alfabético da escrita. A ortografização, compreendida como processo complementar da alfabetização, se prolonga pelos anos subsequentes do ensino fundamental e corresponde ao domínio da ortografia da língua portuguesa.(Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 13) Segundo Delfior (1998, p. 11), em sentido amplo, consciência fonológica é a “habilidade para identificar, segmentar e manipular, de forma intencional, as unidades constituintes da linguagem oral”. Os estudos relativos a essa questão, apesar de divergirem em alguns aspectos, estão de acordo que a consciência silábica e fonêmica é requisito para o bom desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, podemos inferir, a partir dos objetivos traçados para a alfabetização na BNCC, que esta fica restrita ao treino da consciência fonológica, ou seja, ao treino das habilidades de segmentar e de identificar sons da língua oral, visando à descoberta de seus correspondentes gráficos.(Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 13) A indicação dos textos a serem utilizados nessa fase também tem esse objetivo. No primeiro e no segundo ano, é sugerido o trabalho com quadrinhas, parlendas, trava-línguas, cantigas, letras de canção, entre outros “gêneros” do campo da vida cotidiana. Para os demais campos de atuação, são sugeridos textos curtos. São poucos os objetivos ligados à produção de textos. Esses dois elementos denotam a pouca centralidade do texto e, sobretudo, da produção de textos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos dois anos destinados à alfabetização.(Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 14) o objetivo central da alfabetização é propiciar a aprendizagem da consciência fonológica e da técnica da escrita, visando a sua aplicação em práticas situadas. As habilidades traçadas para cada objeto de conhecimento são indicadores para a construção dos itens dos testes.(Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 17) Uma das formas de tornar efetivo o direito à liberdade de expressão na escola é proporcionar situações em que as crianças produzam textos (orais ou escritos, por meio do trabalho de escritura e de leitura). A livre expressão é um direito de todas as pessoas, portanto, também das crianças em fase de alfabetização. Geraldi (1991) apontou as motivações para a escolha do texto como unidade de ensino-aprendizagem da língua em qualquer etapa da escolarização. São motivações de caráter ideológico, pois, ao produzir textos orais e escritos, os/as estudantes que frequentam, principalmente, as escolas públicas podem contar suas histórias, de suas famílias e de sua comunidade, expor suas formas de pensar e ver o mundo. Paulo Freire (1996) defendeu a educação/alfabetização como prática de liberdade, tendo a realidade dos/as estudantes como ponto de partida para a produção do conhecimento. A produção e a leitura de textos afirmam a educação como prática de liberdade e se contrapõem ao discurso da escola sem partido, à tentativa de atribuir à educação escolar um caráter pretensamente neutro, instrumental, cuja finalidade é formar pessoas para responder demandas sociais e econômicas em práticas situadas ou de atuação. (Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 17) As práticas de produção e leitura de textos levam os futuros trabalhadores a questionar os conhecimentos veiculados na escola, a ter dúvidas e a fazer perguntas sobre o seu lugar e os seus direitos. A BNCC, na perspectiva do modelo funcional de alfabetização, não pretende formar adultos que viverão num futuro em que, de fato, saibam produzir textos, porque este conhecimento pode levá-los a se questionar, como no poema “Perguntas de um trabalhador que lê”, de Bertolt Brecht (1986): “Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas? / Nos livros estão nomes de reis; / os reis carregaram pedras? / E Babilônia, tantas vezes destruída, quem a reconstruiu sempre?” (p. 167).(Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 18). não podemos esquecer que a formação humana não deve ser pensada apenas como fator que possibilite o desempenho de atividades produtivas. Por isso, entendemos que essa perspectiva se coaduna com um modo de conceber os seres humanos que os reduz a meros executores de tarefas, ou seja, funda-se numa concepção que abstrai a capacidade humana de agir como um sujeito crítico no mundo. As crianças, adolescentes, jovens e adultos precisam da escola como espaço formativo que lhes possibilite refletir sobre a vida, onde tenham a oportunidade de se constituir como sujeitos que duvidam, questionam, contradizem, concordam, interpelam e, desse modo, podem, coletivamente, transformar a sociedade.(Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 18) Diante da preocupação com a avaliação, é necessário questionar as suas finalidades, a proposição de conceitos universais de alfabetização e, principalmente, o modelo funcional que visa unicamente a adaptar as pessoas à ordem econômica, social e política vigente. De acordo com o nosso ponto de vista, tanto no passado como no presente, os conceitos de alfabetização, assim como a avaliação da alfabetização, servem apenas para conformar todos os processos alfabetizadores a uma mesma lógica, contribuindo para manter um modelo econômico baseado na exploração dos indivíduos, na manutenção das desigualdades e, consequentemente, na falta de justiça social. (Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 19)
1	conteúdos, focados, portanto, no aprendizado da leitura e escrita da palavra como elemento constitutivo da escolarização, independentemente de sua conexão com o contexto, muito menos com a intencionalidade de transformar o mundo de vivência dos alfabetizandos; (Pertuzatti; Dickmann, 2019, p. 789) Percebe-se que a alfabetização não ganha seu devido destaque na BNCC, que prevê nortear, inclusive, a organização curricular nacional, embora seja reconhecida como elemento que tem função formativa e sua importância se estende para as demandas sociais e democráticas. (Pertuzatti; Dickmann, 2019, p. 790) (Pertuzatti; Dickmann, 2019, p.)
2	[...] há, no texto, uma visão de língua/linguagem que se assenta no estruturalismo, cujo principal foco é no sistema da língua, apesar de assinalar que há uma consonância com a “concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos” (BRASIL, 2015, p. 41), ao considerar as práticas de linguagem e os campos de atuação nos quais elas se realizam. (Gontijo, 2015, p. 187).[...] não podemos

	esquecer que a formação humana não deve ser pensada apenas como fator que possibilite o desempenho de atividades produtivas. Por isso, entendemos que essa perspectiva se coaduna com um modo de conceber os seres humanos que os reduz a meros executores de tarefas, ou seja, funda-se numa concepção que abstrai a capacidade humana de agir como um sujeito crítico no mundo. As crianças, adolescentes, jovens e adultos precisam de um espaço formativo que lhes possibilite refletir sobre a vida, onde tenham a oportunidade de se constituir como sujeitos que duvidam, questionam, contradizem, concordam, interpelam e, desse modo, podem, coletivamente, transformar a sociedade (Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 18). Gontijo, Costa e Pérovano (2020, p. 5) assinalam que “[...] diante da preocupação com a avaliação, é necessário questionar as suas finalidades, a proposição de conceitos universais de alfabetização e, principalmente, o modelo funcional que visa unicamente a adaptar as pessoas à ordem econômica, social e política vigente”.
	Para a BNCC (BRASIL, 2017), ou so das sequências didáticas para a aprendizagem é considerado como de suma importância para o ensino da leitura e escrita dos alunos sendo uma ferramenta que ajuda muito no planejamento de aulas de Língua Portuguesa [...] (Luz; Caxiado; Azevedo, 2021, p. 139) Ainda segundo Pertuzatti e Dickmann (2019), aprender a ler e escrever deveria abranger novas amplitudes, trazendo um ensino com descobertas e imaginação, contribuindo para a formação de um ser crítico e com opiniões. Pela alfabetização do educando podemos formar bons leitores, entendido assim como aquele que se interessa por assuntos relevantes ao cotidiano do país e do mundo. Essa falta de comprometimento real com a alfabetização na BNCC nos traz uma preocupação com a qualidade de ensino no país. O documento deveria apresentar mais propostas voltadas à melhora da alfabetização brasileira e se tornou uma proposta cômoda a propor um ensino mais voltado para a qualificação profissional, sem uma preocupação clara em formar também educandos mais críticos e com autossuficiências (PERTUZATTI; DIECKMANN, 2019). (Luz; Caxiado; Azevedo, 2021, p. 139) Há problemas também em não oferecer ações mais concretas relacionadas à educação pública, enquanto a grande parte dessa função apenas no professor: para a BNCC, é dele a maior responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem, além de não reconhecer o aluno como sujeito. Uma proposta que pretende diminuir o déficit educacional de norte a sul do país e atingir o objetivo histórico de “igualar” os conteúdos em todos os contextos nacionais, não pode se apresentar delegando a função de melhora da qualidade sendo exclusiva do professor, visto que o sistema educacional não se resume apenas à figura docente. (Luz; Caxiado; Azevedo, 2021, p. 144) No entanto, se formos pensar no aluno enquanto sujeito e no professor que precisa de recursos à sua disposição, assim como uma formação continuada de qualidade e consistente, entre outros aspectos, podemos mensurar que só a BNCC não garante essa evolução almejada e corre-se o risco de, mais uma vez, ser uma proposta que não saia do papel com a eficácia requerida. (Luz; Caxiado; Azevedo, 2021, p. 144)
3	Além de padronizar uma base curricular mínima para as escolas públicas e privadas, mesmo essas tendo naturezas e estruturas diferentes, podemos pensar que afixação de uma base nacional comum para todas as escolas do Brasil tem a função de permitir o aumento do controle sobre as redes de ensino naquilo que ensinam e como ensinam. Esse controle do que é ensinado nas escolas hoje está relacionado aos processos de avaliação em larga escala associados a elas, bem como a indústria do material didático. Ainda que de forma velada, esse maior controle dos processos e produtos educacionais é trazido no texto da BNCC e, aqueles que não refletem as intenções subjacentes à escrita literal, tendem a achar que a implantação da Base, tal como ela está desenhada, é um ganho para a Educação no país. (Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 963 e 964). Sobre as relações grafofônicas entre os dois sistemas de materialização da língua defendidas no método fônico, cabe ainda refletir que tão somente os elementos isomorfos da escrita correspondem, destacando-se o fato que os grafemas da escrita são organizados em palavra (signos e significados) enquanto na linguagem oral é a prosódia que organiza os fonemas. (Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 968). Não podemos aprisionar o ato de escrever aos limites dos comportamentos condicionados como se tratasse apenas da aprendizagem de uma técnica. A escrita é, sobretudo, uma atividade criadora de atribuição de significados e sentidos. Para Vigotski (2000, p. 201), “deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam de algum modo necessárias para a criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 201). (Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 969). Consideramos um retrocesso na alfabetização a afirmação que conhecer “o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa [...] perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas) [...]”. Ao concluir que se trata de a criança “perceber como sons se separam e se juntam em novas palavras etc.”, a Base ignora que esse processo complexo, já num primeiro momento, precisa ser conduzido pelos significados e sentidos que as palavras adquirem em diferentes contextos e para diferentes grupos, indivíduos, etc. Aprender a ler e a escrever na perspectiva vigotskiana é, inversamente ao que se propõe na BNCC, um processo de atribuição de sentidos à escrita de que a criança se apropria ao ser imersa na cultura escrita, por meio de textos, em seus usos e funções sociais. (Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 969). Desse modo, as atividades na alfabetização precisam contemplar a diversidade de textos como bons modelos a serem imitados e apreendidos pelas crianças, em atividades epilinguísticas significativas. A apropriação da escrita implica refletir sobre a linguagem em suas dimensões linguística, semântica, ideológica, e não memorizar correspondências entre sons e letras que nada significam para a criança. A BNCC denomina de processo básico de alfabetização a construção do conhecimento “das relações fonográficas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, a ser, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementará o conhecimento da ortografia do português do Brasil”. (BRASIL, 2017, p. 89). Nessa visão, percebe-se que o processo de alfabetização se amplia por meio da ortografização, quando entendemos que o processo de letramento é que deve estar associado ao de alfabetização. (Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 969 e 970). A letra só tem função para a criança no processo de aquisição da escrita quando ela se insere no enunciado, pois auxilia na significação do todo em que está inserida. Portanto, não se trata apenas de ensinar o alfabeto; a letra, como coadjuvante na aprendizagem da escrita, como meio de comunicação e constituição do pensamento, adquire um valor semântico. Essa ênfase nas relações fonográficas distancia a criança da linguagem viva, em movimento, em suas interações verbais. Essa ênfase nas relações fonográficas distancia a criança da linguagem viva, em movimento, em suas interações verbais. (Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 972). A concepção de currículo na BNCC traz uma perspectiva tecnicista e redutora dos conhecimentos sobre a alfabetização, aparentemente DOI: http://dx.doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-7979 Ensino Em Re-Vista Uberlândia, MG v.25 n. Especial p. 958-983 2018 ISSN: 1983-1730 Articulados, que escamoteiam os interesses do capital neoliberal que toma qualidade como competência. Nessa perspectiva está distante de uma escola como lugar de constituição humana de seus alunos por meio de uma educação transformadora em que o processo de apropriação da cultura escrita pelos alfabetizandos tem um papel fundamental. (Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 978 e 979). A BNCC reitera os discursos pedagógicos construtivistas e a tradição pedagógica da formação e atuação dos professores, articulando-as como nova proposta em que o método fônico ganha destaque ao tomar o processo de alfabetização como o conhecimento da “mecânica escrita/leitura”, definindo a alfabetização como processo de codificação e decodificação em que as relações grafofônicas são vistas como “dois sistemas de materialização da língua”. Dicotomizar o ato de ler em pronúncia e compreensão, como se linguagem escrita fosse a representação da linguagem oral, é deixar de lado as diferentes naturezas, funções e processo de aprendizagem da língua materna na fase de alfabetização. (Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 979) A aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva histórico-cultural, é um processo de atribuição de significados e sentidos à escrita no processo de apropriação dos atos de ler e de escrever. Contrariamente, a BNCC aborda a base do processo de alfabetização como a construção do conhecimento das relações entre fonemas e grafemas e, posteriormente, a ortografização. Nesse sentido, a letra deixa de ter uma função e torna-se
4	

	apenas um elemento sem significado para a criança.(Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 979)Posteriormente,a proposta de seleção de gênerosdiscursivos que devem ser apresentados é vinculadaao aprendizado da pontuação, da acentuação e das classes gramaticais. O texto se torna apenas um instrumento para o ensino dos aspectos notacionais da escrita(Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 979 e 980)
5	Nesse aspecto, os PCN procuravam subsidiar os docentes com diferentes sugestões tanto de atividades quanto de recursos. Esses subsídios não são abordados pela BNCC, o que sinaliza, de certo modo, uma perda importante para a prática alfabetizadora. (Guillen, C. H.; Miguel, M. E. B., 2020, p. 574). Com relação a esse fragmento, interessa destacar que a BNCC apresenta o que deve ser feito primordialmente nos anos de alfabetização, ou seja, o estudante deve conhecer o alfabeto e a “mecânica” da escrita e leitura. Esses aspectos, aliás, são totalmente contrários àqueles que foram preconizados pelos PCN no que diz respeito ao entendimento de alfabetizar. A BNCC ainda considera que o aprendiz consiga codificar e decodificar os fonemas e que, para isso, é necessário desenvolver a consciência fonológica. Porém, para Moraes (2015, p. 63), não é possível pensar em alfabetização sem pensar paralelamente na habilidade fonológica, já que:[...] queremos enfatizar as evidências disponíveis, há quase três décadas, de que as relações de influência entre consciência fonológica e domínio da escrita alfabética são recíprocas (Stanovich, 1986). Tal como explicitamos em outras ocasiões (Moraes, 2004, 2006, 2012), concebemos que o desenvolvimento de habilidades metafonológicas é uma condição necessária para a apropriação da escrita alfabética, o que não significa que tais habilidades devessem estar disponíveis no início do primeiro ano de alfabetização, sendo cobradas e medidas através de testes de prontidão.Contudo, Moraes (2015) afirma que trabalhar somente com a consciência fonológica não é o suficiente para o aluno se alfabetizar. Ele sustenta que é preciso também que o aprendiz compreenda e reconstrua mentalmente as propriedades do sistema notacional da língua10. Essa questão merece destaque por ser o eixo de diferença entre os documentos aqui estudados no tocante à alfabetização. Todavia, não se pode negar que a abordagem da consciência fonológica como instrumento a serviço da sistematização da escrita alfabética seja um fator positivo levantado pela BNCC, já que auxilia principalmente os estudantes que necessitam desenvolver essa percepção para se alfabetizarem. (Guillen, C. H.; Miguel, M. E. B., 2020, p. 579). Com essas orientações internacionais pautadas na ideologia neoliberal, observamos, no Brasil nas décadas de 1980 - 1990, a implementação de mecanismos de avaliação educacional em larga escala, que ganharam maior expressividade com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A implemen-tação de avaliações em larga escala está em consonância com a educação pensada para o projeto capita-lista, que forme pessoas habilitadas e competentes para as demandas do mercado. Nessa perspectiva, a educação é tomada e baseada no modelo gerencialista, o qual busca, entre outros aspetos, a eficácia e a eficiência das unidades escolares. Um dos fatores que deram maior visibilidade ao Sistema de Avaliação da Educação Básica foi a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual, durante a fase de elaboração, teve forte atuação de instituições privadas. Essa atuação empresarial na educação faz-se muito presente atualmente, com o discurso da necessidade de contribuir para a melhoria educacional (D’AVILA, 2018). Desta forma, via parcerias público-privadas, empresas passaram a enxergar a educação como um negócio, orientada por mecanismos de quase-mercado. (Lipsuch, G.; Fernandes, L., M. 2020, p. 3). as ava-liações em larga escala, pois são elas que geram os índices educacionais e acabam responsabilizando os professores pelo desempenho da escola e dos alunos. A partir disto, cria-se a ideia de que o bom professor é aquele cujos alunos tiveram bons desempenhos nos índices. (Lipsuch, G.; Fernandes, L., M. 2020, p. 4). Isso porque uma das justificativas dadas pelo ideário neoliberal é de que as escolas não fazem uma boa gestão dos recursos. Esse discurso e orientação possuem como base a defesa da eficiência, da eficácia e produtividade dos sistemas educacionais, a fim de que possam atingir índices e metas. Assim, os mecanismos de controle e responsabilização que incidem sobre a escola e professores alfabetizadores é muito grande, visto que o alcance de bons resultados passa a ser de sua responsabilidade.Nesse contexto, podemos identificar como o ideário neoliberal se faz presente no âmbito educa-cional. O modelo neoliberal, que defende o afastamento do Estado das questões sociais, a privatização de serviços e empresas públicas, mecanismos de desregulamentação, entre outros princípios (TORRES, 1996), também é um modelo que interfere na educação. Entre suas ações estão a regulação e o controle dos sistemas educacionais, e podemos identificar que essas ações são efetivadas via implantação de sis-temas de avaliação (AFONSO, 2009).O Estado assume, dessa forma, a postura de Estado-avaliador que, ao mesmo tempo que se afasta das questões e responsabilidades sociais, é um Estado que avalia e controla, para que as redes de ensino e propriamente as escolas sejam eficientes e produtivas a ponto de alcançar as metas estipuladas por ele. Podemos identificar no contexto brasileiro, a partir dos estudos de Afonso (2009), que a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelece um ranking educacional, em que as escolas são responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso escolar. Com isso, desconsidera-se toda a diversidade cultural, social, histórica e econômica das escolas, que acabam sendo padronizadas a um único Sistema de Avaliação da Educação Básica. Além disso, são deixados de lado os aspectos externos da escola, que também influenciam nos resultados: um deles é a própria desigualdade social que historicamente se faz presente no país. As leituras realizadas apontam para uma questão presente no âmbito da alfabetização: nem todas crianças têm acesso a um amplo meio letrado, nem todas têm famílias com tempo e condições de escola-ridade que possam ajudar nas tarefas escolares; e o mais grave, nem todas têm os meios de subsistência necessários para viver, como roupa e comida. Então, por que pressionar tanto as crianças para que saiam do 1º ano lendo e escrevendo? Será que o que mais importa são os índices? Precisamos considerar o tempo de aprendizagem de cada criança, e buscar proporcionar os mais diversos e necessários meios para a alfabetização e o letramento, principalmente daquelas crianças que mais necessitam da escola. (Lipsuch, G.; Fernandes, L., M. 2020, p. 12).
6	Um dos objetivos do componente língua portuguesa é “dominar, progressivamente, a fala, a leitura e a escrita” (BRASIL, 2015, p. 34), porque há, na BNCC, uma progressão dos objetivos que começam pelo desenvolvimento e consolidação do “processo de percepção, de entendimento e de representação, base importante para compreender a natureza do sistema alfabético-ortográfico de escrita” (BRASIL, 2015, p. 33), passando pela apropriação do sistema de escrita até a construção de textos mais complexos, como explicita o seguinte trecho: 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 (BRASIL, 2015, p. 38). (Gontijo, C. M. M. 2015, p. 186) Dessa forma, o caráter político da alfabetização continua ausente do texto preliminar da BNCC. A preocupação é com a instrumentalização técnica dos sujeitos para responderem a demandas sociais e profissionais colocadas pela sociedade moderna. Ao mesmo tempo, há uma forte tendência em pensar a escrita como base para que as crianças continuem sua trajetória escolar com sucesso, inclusive em outros componentes curriculares. Podemos inferir, assim, que há, no texto, uma visão de língua/linguagem que se assenta no estruturalismo, cujo principal foco é no sistema da língua, apesar de assinalar que há uma consonância com a “concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos” (BRASIL, 2015, p. 41), ao considerar as práticas de linguagem e os campos de atuação nos quais elas se realizam. (Gontijo, C. M. M. 2015, p. 187). A definição de uma base comum nacional parece importante para que a escola cumpra seu objetivo de garantir o acesso ao conhecimento produzido ao longo da história humana. Entretanto, quando essa proposição se alinha, exclusivamente, à lógica da avaliação com a finalidade de produzir a melhoria de índices de desempenho nacionais pela via do rebaixamento do que é ensinado e, consequentemente, aprendido, podemos imaginar que ela poderá ser nociva ao desenvolvimento da educação. (Gontijo, C. M. M. 2015, p. 188).
7	
8	Em relação ao Componente Curricular Língua Portuguesa, a esses problemas se somam os decorrentes do problema de base que persiste, de forma mais gritante, na etapa escolar destinada à alfabetização. Trata-se do ecletismo teórico- conceitual, com graves

	inconsistências e incoerências, resultante da reafirmação, não explicitada e tautológica, de ponto de vista político-ideológico centrado na perspectiva construtivista, que se tornou hegemônica nas últimas décadas, por meio de sua “naturalização” e disseminação massiva, em programas governamentais e políticas públicas, como verdade científica e autoexplicativa, “misturada” com utilização de terminologia (apenas) característica de outro campo teórico-conceitual e de outra opção política: o interacionismo linguístico (GERALDI, 1984; MORTATTI, 2014). Em decorrência dessa opção teórica e política (não explicitada como tal, nem devidamente fundamentada), o documento reitera a crença no “construtivismo em alfabetização”, que se foi estabelecendo e se disseminando, até se converter no mito hoje consolidado e incorporado ao senso comum pedagógico. O aspecto mais visível desse mito são as “etapas da aquisição da língua escrita pela criança”, derivadas das pesquisas da argentina Emilia Ferreiro e colaboradores, desenvolvidas com base nos estudos de Jean Piaget. Trata-se, porém, não de uma teoria da aprendizagem escolar, nem tampouco de uma teoria do ensino, mas de uma teoria psicogenética sobre a aquisição da língua escrita, cujos fundamentos teóricos não comportam uma didática da alfabetização (MORTATTI, 2000, 2007). (Mortatti, 2015, p. 199) Como não se trata de teoria do ensino, as apropriações (brasileiras) do construtivismo em alfabetização assim como suas adoção e imposição oficiais vêm servindo, não para a propalada e desejada melhoria da alfabetização escolar, mas talvez somente para justificar a delimitação, com critérios supostamente mais “modernos” e “eficazes”, do “ciclo de alfabetização” no contexto da organização da educação escolar para atender às necessidades econômicas e políticas do país no contexto internacional. Hoje, o que se tem atuante na alfabetização escolar brasileira e o que se reitera na BNCC não é a teoria construtivista, em si, o que já seria um equívoco (teórico e político). O que há são as apropriações baseadas nessa teoria, que resultam, também, de sua sobreposição à tradição pedagógica acumulada e transmitida pela experiência de formação e atuação profissional dos que as executam (mas não podem planejar-las nem avaliá-las). No tópico relativo ao componente curricular Língua Portuguesa (p. 36-81), as evidências textuais desses problemas podem ser constatadas, por exemplo, pela ausência das palavras ou expressões como “ensino”, “professor”, “conteúdos” de ensino e “objetivos” de ensino. Nas 30 páginas destinadas a esse componente curricular, aparece apenas uma vez a palavra “ensino” (em referência à atividade de ensinar), para criticar a “fragmentação na abordagem do ensino” (p. 34); (Mortatti, 2015, p. 200).
9	a versão da BNCC aprovada pelo CNE, em 2017, reduziu o ensino formal de alfabetização a apenas dois anos, no início do ensino fundamental, e que no texto curricular relativo a essa etapa também existem oscilações e incoerências entre o discurso sociointeracionista de ensino de língua assumido e a visão da notação escrita como mero código de transcrição de sons (Garcia-Reis e Godoy, 2018). Nesse caso, a versão final da BNCC parece reduzir a apropriação do sistema alfabético a um aprendizado de associações entre fonemas e grafemas e busca diferenciá-lo da “ortografização”, como se nos dois primeiros anos do ensino fundamental as crianças não estivessem também incorporando regras da norma ortográfica de nossa língua. (Moraes, A. G. de ; Silva, A. da ; Nascimento, G. S. do (2020) p. 20 e 21)
10	A BNCC explicita novas regras para a alfabetização, que deve ser o foco dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, para que “os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento” (BRASIL, 2018, p. 59). A BNCC reduz o tempo do processo de alfabetização de três para os dois anos iniciais no ensino fundamental-anos, ficando o terceiro ano reservado exclusivamente para aprender a ortografia da língua portuguesa escrita. Essa redução torna-se problemática quando impõe um tempo de aprendizado para o aluno, desconsiderando o aprendizado prévio e várias facetas da alfabetização sinalizadas por importantes pesquisas feitas por autores que avançaram nas didáticas metodológicas. (Lopes, de A. S.; Costa, A., 2021, p. 496). A BNCC orienta o processo de alfabetização sob o prisma da capacidade da criança de codificar ou decodificar os sons da língua em material gráfico, restringindo o processo à capacidade de relacionar grafemas e fonemas, excluindo todas as outras características que marcam todo o contexto e que refletem diretamente na qualidade de educação e formação dos sujeitos. Segundo Soares (2003), ensinar a ler e a escrever extrapola as relações entre fonemas e grafemas, pois envolve o uso social dessa escrita a partir de práticas de letramento. O termo letramento aparece no texto preliminar da BNCC (2018). (Lopes, de A. S.; Costa, A., 2021, p. 497). Enquanto documento orientador dos currículos das escolas de Educação Básica, a normativa da BNCC, apesar de trazer o termo letramento associado ao processo de alfabetização, impõe a alfabetização completa dos estudantes em 2 anos do ensino fundamental -anos iniciais em um movimento de ascensão de métodos tecnicistas. (Lopes, de A. S.; Costa, A., 2021, p. 497) Gontijo (2015) comenta sobre a ausência do caráter político da alfabetização na BNCC. A preocupação primordial era com a instrumentalização técnica dos sujeitos para atenderem as demandas sociais e profissionais exigidas pela sociedade. A BNCC ainda tem sua base voltada para a aprendizagem do aluno, e não se comenta nada a respeito do ensino. (Lopes, de A. S.; Costa, A., 2021, p. 501) a BNCC, apresenta o termo letramento, porém em um viés instrumentalizador. (Lopes, de A. S.; Costa, A., 2021, p. 503)
11	‘O processo de alfabetização’ da versão final da BNCC (BRASIL/MEC, 2017), observam-se falhas essenciais que comprometem a definição dessa aprendizagem da qual dependem as demais. São tão naïves e contraditórias que o texto parece escrito por quem desconhece os princípios dos sistemas alfabéticos. A primeira delas é confundir som com fonema e letra com grafema [...] (Cabral, L. S., 2019, p. 274) Para concluir o despreparo dos autores de ‘O processo de alfabetização’ da versão inal da BNCC (BRASIL/MEC, 2017), transcrevo o seguinte trecho: “O segundo tipo de relações – as relações fono-ortográficas do português do Brasil – é complexo, pois, diferente do holandês e do alemão, por exemplo, há muito pouca regularidade de representação entre fonemas e grafemas no português do Brasil” (p. 91). Em primeiro lugar, o rótulo ‘relações fono-ortográficas’ obscurece a distinção entre relações grafo-fonêmicas (decodificação), em muito maior número em todos os sistemas de escrita alfabética, e as relações fonêmico-grafêmicas (codificação). Os autores de ‘O processo de alfabetização’ fazem uma salada com ambas. Em segundo lugar, o sistema escrito do português do Brasil é transparente para a decodificação, em grande parte, graças ao grande codificador da ortografia do português (VIANA, 1904), o que beneficiaria muitíssimo a aprendizagem se os mentores das políticas públicas de alfabetização conhecessem os princípios do sistema. (Cabral, L. S., 2019, p. 277).
12	a BNCC percebe o processo de alfabetização sob uma perspectiva distinta. Embora a BNCC (BRASIL, 2018) não oriente nenhuma metodologia específica (explicitamente), as suas concepções de alfabetização, de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita evidenciam um alinhamento a pressupostos mecanicistas, visível, por exemplo, na redução do processo de alfabetização à codificação e à decodificação. Esse mesmo documento também circunscreve a alfabetização à apropriação da ortografia do português brasileiro, revelando, ainda, conforme evidenciado por Moraes (2020), uma não distinção entre “sistema de escrita alfabética” e “norma ortográfica” (Gonçalves, I. B. de S. ; Silva, A. da; Oliveira M. S. A. de , 2022, p. 18) Salientamos que tanto a BNCC (BRASIL, 2018) quanto a PNA (BRASIL, 2019) subtraem a perspectiva do letramento. No documento da Base (BRASIL, 2018), esse conceito é disposto em uma visão de multiletramentos, sob o pretexto de ampliar a visão de letramento, o que parece contribuir para a sua invisibilização, ainda que o mencione em diferentes partes ao longo do texto (BRASIL, 2018, p. 59, 67, 69, 70, por exemplo) (Gonçalves, I. B. de S. ; Silva, A. da; Oliveira M. S. A. de , 2022, p. 18) a BNCC e a PNA vinculam-se, como vimos anteriormente, ao entendimento da escrita como um código de transcrição da fala, desenvolvido a partir dos processos de “codificação” e de “decodificação”. (Gonçalves, I. B. de S. ; Silva, A. da; Oliveira M. S. A. de , 2022, p. 18) mesmo que a BNCC (BRASIL, 2018) não declare explicitamente que a escrita alfabética é um “código”, tal como ocorre na PNA, a escolha e a adoção de certas terminologias – como, por exemplo, “decodificar”, “codificar”, “mecânica da leitura” – não é arbitrária. Carrega sentidos, pressupondo uma visão de escrita como “código”, (Gonçalves, I. B. de S. ;

- Silva, A. da; Oliveira M. S. A. de, 2022, p. 19) a “constelação” de habilidades e de unidades linguísticas envolvidas na consciência fonológica não pode ser reduzida à consciência fonêmica, como faz a BNCC e a PNA. (Gonçalves, I. B. de S.; Silva, A. da; Oliveira M. S. A. de, 2022, p. 20) No modelo de ensino proposto pela BNCC e pela PNA, esse processo de apropriação da escrita pela criança reduz-se à mera reprodução de letras, de sílabas ou de fonemas, o que, para Bortolanza, Goulart e Cabral (2018, p. 979), significa “[...] deixar de lado as diferentes naturezas, funções e processos de aprendizagem da língua materna na fase de alfabetização”. Do nosso ponto de vista, isso representa um retrocesso (Gonçalves, I. B. de S.; Silva, A. da; Oliveira M. S. A. de, 2022, p. 20) Há um consenso entre as concepções que alicerçam a BNCC e a PNA, partindo de princípios mecanicistas, de inspiração associacionistas/empiristas. (Gonçalves, I. B. de S.; Silva, A. da; Oliveira M. S. A. de, 2022, p. 23)
- De um lado, a BNCC traz a “crença no ‘construtivismo em alfabetização’, que se foi estabelecendo e se disseminando, até se converter no mito hoje consolidado e incorporado ao senso comum pedagógico”, evidenciado assim as ‘etapas de aquisição da língua escrita pela criança’, derivadas das pesquisas da argentina Emilia Ferreiro e colaboradores, desenvolvidas com base nos estudos de Jean Piaget” (MORTATTI, 2015, p. 199). De outro, reacende a promessa no método fônico como verdade única, capaz de alfabetizar a criança por meio das relações grafofônicas [...] (Bortolanza, A. M. E.; Balça A.; Martins, Á. M. F.; Cunha, N. M. da, 2023, p. 7) Depreendemos uma concepção de alfabetização assentada em “uma linguística redutora, [que] ignora a dimensão semiótica da linguagem escrita, [...] (BORTOLANZA, A. M. E.; BALÇA, A.; CUNHA, N. M. A. (in)visibilidade da literatura infantil nas políticas públicas de alfabetização: Realidade Brasil e Portugal. Dossiê Formação de professores alfabetizadores: políticas, saberes e práticas ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271995078> | Revista Eletrônica de Educação, v. 17, 1-17, e5078003, jan./dez. 2023) recorre a uma concepção de leitura e do aprender a ler autoritária e mecanicista”. (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 9-10). Ao abordar a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC (2017) desconsidera o caminho histórico que fez a escrita da humanidade para chegar aos dias de hoje, e o percurso da criança nesse processo, reduzindo a apropriação dos atos de ler e escrever a meras relações grafofônicas [...] (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 7 e 8) Na perspectiva vigotskiana, apropriar-se da escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo que “não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial”, esse processo resulta “de um largo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. (VIGOTSKI, 2000, p. 184). Nesse sentido, alfabetizar-se é atribuir sentidos aos signos gráficos da língua, que se realiza quando a criança mergulha na cultura escrita. (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 8) Prossegue a BNCC (2017), ao estruturar as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização, a BNCC (2017) evidenciando uma concepção de alfabetização como um processo linear de domínio das letras para sílabas e palavras. Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento). (BRASIL, 2017, p. 91). O lugar da literatura na alfabetização se revela na BNCC (2017) ao privilegiar os gêneros discursivos da esfera do cotidiano que devem ser apresentados à criança nos anos iniciais, neles, os textos literários ficam secundarizados, pois se alega que devem ser trabalhados textos mais familiares aos alunos, mais simples para se trabalhar a grafia. (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 8) Constatamos que, das poucas ocorrências do termo literatura infantil na BNCC (2017), não relaciona à alfabetização, nem o papel desta no processo inicial de alfabetização que se limita ao mecanismo estreito de codificar/decodificar letras (grafemas) do alfabeto em sua relação com os sons (fonemas). Isso se expressa logo depois das capacidades e habilidades que devem ser desenvolvidas na criança durante o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental. (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 9). Embora, a BNCC (2017) indique no campo artístico-literário de língua portuguesa, do primeiro e segundo ano do ensino fundamental, situações de leitura e produção de textos literários, verificamos que a leitura e a produção de textos literários não se constituem como eixos alfabetizadores em que o significado é o fio condutor no processo de alfabetização. (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 10) Nessa perspectiva, a literatura infantil na alfabetização deixa de ocupar o lugar que deveria ter e exercer seu protagonismo. Não tem a visibilidade que deveria ter no cenário das políticas públicas educacionais, particularmente no documento norteador da alfabetização na BNCC (2017). Deixa de cumprir plenamente sua função educativa em seu caráter humanizador. Como objeto cultural historicamente construído em suas máximas qualidades, a literatura infantil é indispensável na formação da personalidade e consciência da criança ao possibilitar a apropriação de valores da cultura humana, da linguagem elaborada, dos saberes construídos na arte literária. (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 11) Para a realidade brasileira, ao privilegiar os gêneros discursivos do cotidiano na alfabetização, a BNCC (2017) parece invisibilizar as potencialidades da literatura infantil na alfabetização. O reducionismo do processo alfabetizador a mecanismos estreitos de codificação e decodificação nos atos de ler e escrever, desconsidera o ato enunciativo que se constitui na palavra-arte na esfera complexa das relações humanas e se concretiza em formas mais elaboradas da cultura historicamente construídas pela humanidade. Nesse sentido, a orientação da BNCC (2017) e as publicações governamentais que dela decorrem, como o programa Conta pra Mim, dificultam a vivência da arte literária na escola da infância, postergando a possibilidade de incorporação de aspectos íntimos e pessoais da vida da criança ao ciclo social, e vice-versa. Ignorando o percurso histórico da escrita, e a redução das relações grafofônicas, a BNCC (2017) inviabiliza o pleno desenvolvimento das vivências da criança como mobilizadoras da imaginação criadora na relação com o texto literário, como linguagem de significados polissêmicos que possibilitam a atribuição de sentidos pela criança na formação de sua consciência linguística. Desse modo, de acordo com documento analisado, a BNCC Alfabetização, constatamos que não parece ser prioridade orientar práticas educacionais que incidam na vivência da literatura infantil na alfabetização da criança, nos primeiros anos do ensino fundamental. A literatura infantil deve ocupar lugar vital no processo de apropriação dos atos de ler e escrever pela criança. Ela precisa ser vivenciada com e pela criança, desde o início da vida para despertar seu desejo de ler, de compreender função social das formas mais elaboradas de linguagem, para partilhar do convívio com os diferentes gêneros discursivos da arte literária. No processo alfabetizador da criança, a literatura é necessária como atividade criadora, e na escola é condição fulcral para uma alfabetização humanizadora ao sobrelevar os saberes da vida cotidiana às esferas mais elevadas da vida não cotidiana. Como forma de significar a realidade e formar o imaginário infantil, a literatura contribui para o desenvolvimento da personalidade humanizada, potencializando o surgimento de novas formas de criação cultural para e pela criança. (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 14 e 15)
- O documento se propõe a nortear o que deve ser ensinado nas escolas, ficando a cargo das redes e dos sistemas a definição de como serão garantidas essas aprendizagens. No entanto, no que diz respeito à alfabetização, podemos considerar que essa isenção é relativa. [...] ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonema) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) [...] (BRASIL, 2019a, p. 90; grifo das autoras). Atentemos que o documento em questão faz referência aos métodos sintéticos de alfabetização, uma vez que sinaliza a utilização de: “procedimentos que partem de unidades menores para chegar a unidades maiores (da parte para o todo)” (SEBRA; DIAS, 2011, p. 1). No trecho apresentado, a BNCC faz menção à necessidade do desenvolvimento da consciência fonológica, sendo esta considerada a partir da apropriação dos fonemas (menores unidades apresentadas), posteriormente das sílabas e, em seguida, das palavras (unidades de sentido), assim como preconizam os métodos sintéticos. No que diz respeito a esses métodos, cabe salientar que são criticados por enfatizar a repetição e a memorização, além de não se aproximar do “uso social da escrita”, como apontado por Gonçalves (2011, p. 52). Ao considerarmos que a BNCC

- apresenta o fonema como sendo a unidade míni-ma de análise da relação escrita-fala, observa-se uma aproximação ao método fônico, o (Santos, E. A. dos; Ribeiro, É. L. M. (2020) p. 63) A alfabetização é apresentada na BNCC (BRASIL, 2019a) como um processo que se constitui o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. (Santos, E. A. dos; Ribeiro, É. L. M. (2020) p. 64) Ao expor as habilidades propostas para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2019a, p.93) as define como “capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de)codificação”, demarcando desta forma, uma fase específica para esse período. A partir dessa definição, podemos inferir que a concepção de alfabetização do documento não a compreende como instrumento de emancipação social, política, histórica e cultural, haja vista que seu conceito foi reduzido à mera codificação e decodificação em uma etapa ou fase específica, distanciando-se da ideia de processo contínuo de desenvolvimento. (Santos, E. A. dos; Ribeiro, É. L. M. (2020) p. 64) Além do perceptível alinhamento da alfabetização proposta pela BNCC com os pressupostos construtivistas (tanto em relação ao fato de secundarizar o papel do professor posto que é considerado apenas como mediador/facilitador do processo de ensino e de aprendizagem, como em relação à lógica adaptativa que parte da premissa que o processo de alfabetização deve existir para viabilizar a capacitação dos sujeitos para que possam adentrar ao mercado de trabalho); pode-se observar também uma visão reducionista da concepção do que seja alfabetização, uma vez que a relaciona/considera como reles competência de decodificação de letras e de palavras. Cabe-nos ressaltar que o conceito de alfabetização deve transcender essa visão simplista e reducionista de leitura técnica e mecânica com vistas à aquisição da norma padrão e ao desenvolvimento de uma competência. (Santos, E. A. dos; Ribeiro, É. L. M. (2020) p. 68 e 69) as propostas da BNCC não apresentam concepções de ensino, de sujeito, nem de alfabetização, próximas das concepções trazidas pelas DCNs. Diferem-se e não se cruzam, porque os fundamentos e princípios os quais as embasam são divergentes. (Santos, E. A. dos; Ribeiro, É. L. M. (2020) p. 70) Na BNCC (BRASIL, 2019a), a alfabetização deixa de ser vista como um processo, conforme demonstrado e orientado nas propostas das DCNs (BRASIL, 2013) e passa a ser focalizada como competência e habilidade adquirida como um fim na consciência fonológica. Portanto, a alfabetização, indicada por muitos teóricos como um dos momentos cruciais para o desenvolvimento e formação dos sujeitos, representará práticas metodo-lógicas de ensino voltadas para a marcha sintética, o que não representa uma prática ao todo negativa para o ensino-aprendizagem na contemporaneidade, entretanto, não deve restringir-se apenas a isso. (Santos, E. A. dos; Ribeiro, É. L. M. (2020) p. 70) a formação da BNCC volta-se para competências, habilidade e adaptação ao meio/sociedade e preparação, sobretudo, para o mercado de trabalho. Ou apenas com a perspectiva de cumprir as metas do plano quantitativamente, visando reduzir os índices de analfabetismo. O que por sua vez, considera-se utopia (diante do tempo e proposta da BNCC) destinados à alfabetização, podendo implicar ainda numa hecatombe do processo de alfabetização. Nessa perspectiva, que a crítica se apresenta significativa, a quem essa educação se destina? Que sujeito ela quer formar? Por que alfabetizar? A resposta parcial a essas indagações remete ao que Freire escreveu: (Santos, E. A. dos; Ribeiro, É. L. M. (2020) p. 71) As DCNs apresentaram 3 (três) anos para o ciclo da alfabetização, com a BNCC esse período foi reduzido para 2 (dois) anos, mais recentemente com a PNA a proposta apresentada é de 1 (um) ano somente. Isso posto, fica fácil a percepção de que essa redução do tempo dedicado à alfabetização possui sua origem no entendimento de que ler resume-se simplesmente em decodificar. (Santos, E. A. dos; Ribeiro, É. L. M. (2020) p. 72) a PNA compactua com a noção de competência adotada na BNCC e reduz a alfabetização ao desenvolvimento da consciência fonológica, à marcha sintética e à aprendizagem da técnica da escrita com o objetivo de formar pessoas adaptadas às demandas sociais vigentes. As implicações para o contexto escolar desta perspectiva reducionista da alfabetização são muitas, restando ao professor assentar sua prática educacional na “palavra” como unidade de ensino privilegiada, na sua decomposição/composição, na segmentação, levando o aluno a manipular sílabas, fonemas e seus correspondentes gráficos. Não somos contrárias ao método fônico, mas sim à restrição da alfabetização a um único método e abordagem de ensino, pois as “evidências científicas” exploradas na PNA reforçam uma imposição generalista e simplista, na qual desconsideram a pluralidade de saberes dos docentes e das reais necessidades de aprendizagem dos alunos de múltiplos contextos escolares da Educação Básica do Brasil. Assim, a consciência fonológica é uma condição necessária, todavia não suficiente, para alfabetizar e esta perspectiva coincide com uma concepção dos seres humanos como genuínos executores de tarefas, ou seja, desconsidera o potencial humano de agir como um sujeito crítico no mundo. (Santos, E. A. dos; Ribeiro, É. L. M. (2020) p. 73)
- Nota-se que os enunciados priorizam a alfabetização, deixando, portanto, o letramento em segundo plano. Assim, é possível inferir que o documento compreende alfabetização como um processo separado de letramento, o que contraria os estudos de letramento, como veremos a seguir. É importante ressaltar que especialistas na área de Educação, especificamente na área da Alfabetização, como por exemplo, Magda Soares, enfatizam a importância de se alfabetizar na perspectiva do letramento, isto é, os processos devem acontecer simultaneamente. De acordo com Soares (2018), a alfabetização e o letramento são dois processos específicos, porém, indissociáveis, portanto, é necessário reconhecer a especificidade da alfabetização, sem dissociá-la do processo de letramento –entendido este como o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. (Bartho e Benedito, 2022, p. 107). Outro destaque que fazemos, pautando-nos em Soares (2018), é que o fracasso escolar em alfabetização está, intrinsecamente, ligado a questões sociais, visto que a incidência desse fracasso é, predominantemente, em crianças de classes populares. Dessa maneira, nas palavras da autora: “o processo de alfabetização na escola, sofre, talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas” (SOARES, 2018, p. 24). Nesse sentido, é imprescindível admitirmos que a alfabetização não é uma aprendizagem “neutra”, mas sim é constituída de caráter político (SOARES, 2018). Contudo, quando a Base sugere privilegiar a alfabetização em detrimento do letramento e, em seguida, “que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética” (BRASIL, 2018, p. 58, grifo nosso), aponta para um entendimento que atribui um significado instrumental à alfabetização. Assim, segundo argumenta Soares (2018, p. 25) (Bartho e Benedito, 2022, p. 107) Diante dessas evidências, verificamos que, além de privilegiar a alfabetização em detrimento do letramento, a Base silencia o aspecto político deste processo do qual nos fala Soares (2018). Sendo assim, termina por dialogar, novamente, com o ideário da classe dominante. (Bartho e Benedito, 2022, p. 108) a BNCC minimiza os contextos socioculturais dos alunos que, segundo argumenta Soares (2018), condicionam o processo de aprendizagem. Mesmo quando o documento menciona os contextos, não explica como eles incidem nas relações de aprendizagem ou como devem ser considerados e ponderados pelos docentes. (Bartho e Benedito, 2022, p. 109) (Bartho e Benedito, 2022, p. 109) De acordo com Bartho e Claro (2017), quando tomamos o gênero discursivo como unidade de ensino, assumimos uma perspectiva que oferece a possibilidade de pensar a língua como parte constitutiva do sujeito e, dessa maneira, (Bartho e Benedito, 2022, p. 111) Com efeito, fica claro que a proposta de trabalho apresentada pela Base, em relação ao ensino de língua, privilegia o aspecto formal do texto, isto é, a estrutura e os elementos linguísticos, deixando de lado a sua função social e a intenção comunicativa que acompanha e constitui gêneros discursivos. (Bartho e Benedito, 2022, p. 111) Para finalizar, são imprescindíveis discussões acerca da BNCC, a qual tem caráter normativo para todo o Brasil, de modo que não seja anunciada como neutra, ou como um elemento norteador genuinamente interessado em propor uma educação emancipatória, ou, ainda, como um objeto a ser simplesmente aplicado sem qualquer reflexão acerca do projeto de educação que se estabeleceu no país nos últimos anos. (Bartho e Benedito, 2022, p. 114)
- 15 A perspectiva de alfabetização em destaque ressalta uma descontinuidade na proposição conceitual e pedagógica para o ensino de LP na BNCC, ao menos no tocante aos anos iniciais do EF. Ademais, há um investimento no ensino instrumental/tradicional, voltado à decodificação, à ortografização e não à compreensão e à produção de sentidos sobre as práticas sociais que envolvem a linguagem.
- 16 Trata-se de uma organização curricular inviável para o letrado, ainda que este tenha condições de compreender os elementos teóricos

	constituidores da proposta de ensino de LP da BNCC. (Santos; Oliveira; Almeida e pereira 2022, p. 13) Com a BNCC, uma política organizada pela lógica dos domínios e do ensino a partir de evidências, as dificuldades advindas desse distanciamento formativo poderão ser ainda maiores, implicando na reprodução de políticas curriculares que pouco ou nada se relacionam com as pessoas (crianças reais) e suas práticas de linguagem. p. 14 Apesar de o discurso da BNCC convergir para os estudos atuais da área de alfabetização, percebemos diversos aspectos contraditórios a eles. Ao analisarmos minuciosamente o texto, os objetivos de ensino e os objetos de aprendizagem do documento, constatamos que essa aproximação com os novos estudos não se efetua, de fato. Constatamos que os quadros da BNCC preconizam um trabalho no ensino da Língua Portuguesa centrado mais nos aspectos linguísticos, afastando-se, em muitos trechos, do sentido da leitura e da escrita. Esse é um forte indicio da falta de uma maior articulação entre alfabetização e letramento no documento. Acreditamos que isso tenha acontecido pelo fato de que, na última versão, os especialistas da área não foram convidados a contribuir. Mais ainda, as contribuições dadas ao documento até, então, parecem ter sido parcialmente aproveitadas. (Galvão e Silva, 2021, p. 9) Mortatti (2015) já havia observado algumas dessas contradições em relação ao processo de alfabetização na primeira versão da BNCC (2015), onde por um lado o documento revelava apropriações da teoria construtivista; por outro, revelava a tradição pedagógica. Verificamos que essas contradições continuam permeando o documento em sua versão final. (Galvão e Silva, 2021, p. 9) Inicialmente, a área de Língua Portuguesa se mostra ancorada na concepção de língua como espaço de interação, bem como na concepção de língua como sistema mutável e heterogêneo. Nada obstante, muitos dos objetos de conhecimento e muitas habilidades sinalizam, na verdade, uma concepção estruturalista da língua, visto que enfatizam o ensino de conteúdos gramaticais, a aprendizagem da nomenclatura e a norma padrão da língua. Morales (2018), por exemplo, pôde verificar que, por meio das habilidades de identificação e classificação propostas no quadro da BNCC, o texto aparece apenas como um pretexto e essa é uma das contradições do documento. (Galvão e Silva, 2021, p. 9) A concepção de alfabetização subjacente na Base Nacional Comum Curricular é a concepção da língua como código. Isso representa um sério retrocesso em relação a tantos avanços nas pesquisas relacionadas à aprendizagem da língua escrita, tais como a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1979) já mencionada anteriormente. (Galvão e Silva, 2021, p. 9) Nas entrelinhas da palavra “mecânica” está explícita uma concepção de língua que envolve memorização e treinamento. Além disso, o trecho citado demonstra que na perspectiva do documento, alguém alfabetizado, é alguém que sabe codificar e decodificar.⁵ Entendemos, portanto, que há uma perspectiva tradicional implícita no texto da BNCC. Esse é um dos trechos que marca a tradição pedagógica subjacente no documento. Acreditamos que a apropriação do SEA não é uma aprendizagem mecânica, mas é um processo de construção de um conjunto de propriedades que os estudantes têm que refletir no processo de alfabetização. Nos parece que o documento defende uma concepção de que basta o aluno saber a relação letra-som para se alfabetizar, mas o processo de alfabetização vai muito além disso, como também acreditam autores como Ferreiro e Teberosky (1979) e Morais (2012). Objetivamos que as aulas de Língua Portuguesa proporcionem um aprendizado da língua que tornem o sujeito alfabetizado e letrado, e não apenas que ele aprenda a decodificar e codificar. Essa é uma perspectiva amplamente defendida atualmente por vários autores (SOARES, 2003; 2004; GALVÃO; LEAL, 2005; BRASIL, 2012). O documento assume diversas colocações que sinalizam uma perspectiva tradicional quando, por exemplo, faz uso de termos como: cópia, reprodução, decodificação, codificação, mecânica da escrita/leitura, além de outras expressões. Apesar de o documento defender “no discurso” a perspectiva enunciativa-discursiva, nas questões de ordem prática, constatamos diversas contradições que sinalizam qual é realmente a concepção de alfabetização defendida no documento. (Galvão e Silva, 2021, p. 10) A concepção da língua como código e as habilidades referentes a cópia/reprodução expressas na BNCC parece ser indicio de uma possível preconização dos métodos tradicionais. Morais (2005) comenta que independente dos métodos de alfabetização serem os sintéticos ou analíticos, eles sempre adotaram a concepção de escrita alfabética como código. Sempre viram a tarefa do estudante como restrita a memorizar informações elaboradas pelo professor. Cabia, então, ao aluno copiar para então memorizar. Nos parece que essa visão parece presente ao longo da BNCC na parte em que trata do processo de alfabetização. Concebemos que a expressão “mecânica da escrita/leitura” expressa na BNCC soa como algo transmissivo, algo pronto. Parece ignorar o papel ativo das nossas crianças na construção de conhecimentos sobre as crianças. (Galvão e Silva, 2021, p. 10) Zen (2018) foi um destes autores. A estudiosa chegou a comentar que a proposta da BNCC gera perplexidade, pois a concepção de alfabetização presente se reduz à transcodificação linguística. Para ela, a BNCC “assume uma perspectiva que privilegia às propriedades fonológicas, em detrimento dos aspectos morfológicos, semânticos e culturais da língua escrita” (p. 213). A autora argumenta que “reduzir o processo de alfabetização ao domínio de uma técnica de transcodificação linguística é uma decisão política que menospreza a capacidade intelectual dos sujeitos e que impossibilita que se aprenda na e pela diversidade” (p. 220). Nos termos de Zen (2018), na BNCC a escrita é concebida como uma técnica meramente instrumental, que torna visível o audível. Nessa perspectiva, segundo a autora, a alfabetização corresponde, portanto, apenas ao que Soares (2018) denomina de domínio da faceta linguística, ou seja, a faceta responsável pela dimensão da apropriação do sistema de escrita. (Galvão e Silva, 2021, p. 10) A BNCC parece se apoiar bem mais numa visão de alfabetização preocupada, sobretudo com o ato de decodificar e codificar a língua e menos preocupada com o aprendizado dos usos dessa língua. (Galvão e Silva, 2021, p. 11) não é de se admirar que o documento tenha reduzido o ciclo de alfabetização para apenas dois anos. Afinal, para aprender a ler e escrever palavras isoladas dois anos devem ser suficientes. (Galvão e Silva, 2021, p. 12) Por que a BNCC desvaloriza os estudos sobre a psicogênese e sobre o letramento? Sabemos que estes estudos potencializam os estudantes para atuarem na sociedade como sujeitos críticos e reflexivos. Nos preocupa perceber que tais estudos foram deixados de lado no documento. É preocupante perceber que estudos que contribuíram para a concepção atual de alfabetização no Brasil, amplamente discutidos nas últimas décadas, foram mencionados apenas superficialmente no documento ou mesmo não apareceram. (Galvão e Silva, 2021, p. 12) Acreditamos que a apropriação do SEA não é uma aprendizagem mecânica, mas é um processo de construção de um conjunto de propriedades que os estudantes têm que refletir no processo de alfabetização. Nos parece que o documento defende uma concepção de que basta o aluno saber a relação letra-som para se alfabetizar, mas o processo de alfabetização vai muito além disso [...] (Galvão, E. R. de S.; Silva, L. N., 2021, p. 10). A concepção da língua como código e as habilidades referentes a cópia/reprodução expressas na BNCC parece ser indicio de uma possível preconização dos métodos tradicionais. Morais (2005) comenta que independente dos métodos de alfabetização serem os sintéticos ou analíticos, eles sempre adotaram a concepção de escrita alfabética como código. Sempre viram a tarefa do estudante como restrita a memorizar informações elaboradas pelo professor. Cabia, então, ao aluno copiar para então memorizar. Nos parece que essa visão parece presente ao longo da BNCC na parte em que trata do processo de alfabetização. Concebemos que a expressão “mecânica da escrita/leitura” expressa na BNCC soa como algo transmissivo, algo pronto. Parece ignorar o papel ativo das nossas crianças na construção de conhecimentos sobre as crianças. Elas pensam sim! Elaboram hipóteses sobre como escrever (o que são esses símbolos que chamamos de letras, quais escolher numa escrita, etc). (Galvão, E. R. de S.; Silva, L. N., 2021, p. 10). A BNCC parece se apoiar bem mais numa visão de alfabetização preocupada, sobretudo com o ato de decodificar e codificar a língua e menos preocupada com o aprendizado dos usos dessa língua. Sendo essa a visão, não é de se admirar que o documento tenha reduzido o ciclo de alfabetização para apenas dois anos. Afinal, para aprender a ler e escrever palavras isoladas dois anos devem ser suficientes. (Galvão, E. R. de S.; Silva, L. N., 2021, p. 10 e 11). Nós entendemos que seria melhor se o ciclo de alfabetização continuasse durante três anos, tendo por base uma concepção de alfabetização que ultrapassa o estudante somente chegar ao nível alfabético. Entendemos que a alfabetização inclui as práticas de leitura e escrita. Por essa razão, dois anos não são suficientes para contemplar as diferentes dimensões no processo de alfabetização. (Galvão, E. R. de S.; Silva, L. N., 2021, p. 12).
--	---

	É fundamental que os professores alfabetizadores visem o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando e não apenas de uma mera decodificação e codificação da língua que não tem um real sentido para os estudantes. Percebemos que questões antigas estão ressurgindo e é preciso que os professores tenham objetivos claros para o ensino, para que possam traçar metas, visando a apropriação do SEA dos estudantes e o aprendizado do uso e função social da língua. (Galvão, E. R. de S.; Silva, L. N., 2021, p. 12).
	Jacomini, Santos e Barros (2019), ao analisarem comparativamente a proposta de alfabetização da “Base” ao que tinha sido antes proposto pelo PNE e pelo PNAIC, criticam a redução do ciclo de alfabetização a dois anos e apontam que a não priorização do letramento representaria, no texto da BNCC, um retrocesso conceitual –a redução da escritaalfabética a um código -e a desconsideração das funções sociais da leitura e da escrita. As autoras concluem que “[...] de acordo com a BNCC estar alfabetizado significa ser capaz de “codificar e decodificar” os sons da língua em material gráfico” (JACOMINI; SANTOS; BARROS, 2019, p. 119), ressaltando o quanto esses dois últimos verbos (codificar e decodificar) assumem um sentido ambíguo no documento em foco e o descompromisso da “Base” com uma perspectiva de aprendizagem da leitura e da escrita em seus usos sociais críticos, algo tão necessário para lutarmos contra as desigualdades sociais de nosso país. (Moraes, 2020, p. 6)Em segundo lugar, cabe ressaltar que, na passagem ora enfocada, o texto oficial afirma, sem qualquer explicação ou justificativa, que o processo de “construção” do conhecimento daquelas relações fonográfêmicas poderia ocorrer em dois anos -e não em três anos, como pressupunham o PNAIC-Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) e o PNE-Plano Nacional de Educação de 2014, ao qual a BNCC deveria estar alinhada.Finalmente, nota-se, na mesma passagem, a presença do neologismo “ortografização” que, apesar de ser usado para se referir a um “processo longo”, não impedirá o documento de cometer inadequações conceituais ao tratar do aprendizado da norma ortográfica. Parece-nos grave o fato de, ao referir-se às relações “fonográfêmicas” de nossa língua, o texto da BNCC afirmar: “[...]Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção.” (BRASIL, 2018, p. 91). (Moraes, 2020, p. 6) Embora alguns críticos digam que a “Base” “reduz a alfabetização ao treino da consciência fonológica”, na realidade o tratamento dado àquela modalidade de consciência metalinguística adotado no documento é frágil, escasso e problemático. Do ponto de vista teórico, o texto oficial trata exclusivamente de consciência de fonemas, carecendo de uma visão evolutiva, na qual a consciência do tamanho das palavras (quantidade de sílabas) e a consciência de sílabas e rimas precederia o desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica (cf. SOARES, 2016; MORAIS, 2019). Tampouco se discute quais habilidades metafonológicas seriam necessárias para uma criança se alfabetizar, um tema mais que urgente, ante a evidência de que métodos fônicos estão treinando diversas habilidades fonêmicas que não constituiriam requisito para um aprendiz compreender o SEA e dominar suas convenções (ARAGÃO; MORAIS, 2020). (Moraes, 2020, p. 9) Do ponto de vista das implicações didáticas, os trechos agora enfocados parecem sugerir que a consciência fonológica bastaria para um aprendiz “conhecer a mecânica das relações entre fonemas e grafemas”, o que reforça a interpretação que fizemos, no início desta seção, de que a concepção de aprendizado da notação alfabética assumiria uma perspectiva associacionista (e não construtivista)(Moraes, 2020, p. 9).(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais (BRASIL, 2018, p.101).Com relação a esse último objetivo, cabe ressaltar que identificar sílabas mediais iguais é uma habilidade metafonológica bastante complexa e que não precisaria ser priorizada num documento como a BNCC. Por fim, ainda no que concerne ao ensino da notação alfabética, ressaltamos que a “Base” carece de uma proposta clara e exaustiva de progressão do que se deve ensinar no ciclo de alfabetização que ela reduziu a dois anos. Veja-se, por exemplo, que a aprendizagem de convenções fonema-grafema mais regulares (envolvendo o uso das letras P, B, T, D, F e V) só é prescrita para o segundo ano do ensino fundamental, mesmo ano em que não se prescreve o domínio de algumas estruturas silábicas (como as sílabas CVV e CCVC) que não aparecerão no rol de objetivos definidos para os 3º, 4º e 5º anos (BRASIL, 2018, p.101).(Moraes, 2020, p. 10).ignorando todo o debate vivido em nosso país, desde a década de 1980, a BNCC se permitiu não discutir em nenhum momento as relações entre letramento e alfabetização (Moraes, 2020, p. 10)O texto da BNCC revela baixas expectativas quanto à leitura e escrita “autônomas”, isto é,realizadas pelo próprio aprendiz, sem ajuda, e prescreve, explicitamente, usar-se, nos dois primeiros anos, “gêneros simples”: (Moraes, 2020, p. 11) No que diz respeito a habilidades de leitura e compreensão leitora, a BNCC não detalha ou esclarece quais seriam priorizadas nos dois primeiros anos do ensino fundamental e usa o verbo “compreender” de maneira difusa, (Moraes, 2020, p. 11)Um exame atento do documento indica que é só a partir do 3º ano que são explicitadas, na “Base”, diferentes habilidades de compreensão leitora que não envolvam a mera extração de informações explicitadas na superfície dos textos:(Moraes, 2020, p. 11) Esse “adiamento” do ensino de habilidades de compreensão leitora parece-nos inaceitável, porque, como já dito, sabemos do efeito benéfico de ensinar habilidades de compreensão leitora mesmo para crianças que ainda só escutam textos lidos pela professora no final da educação infantil. Por outro lado, interpretamos que tal “adiamento” deve ter como contraponto uma possível priorização do domínio da “mecânica” de leitura, (Moraes, 2020, p. 12) As análises que efetuamos indicaram, ademais, que na BNCC também não se faz, para os dois primeiros anos, uma clara diferenciação entre leitura oral e silenciosa. Esta nos parece uma lacuna importante, sobretudo quando pesquisas têm demonstrado a quase ausência de práticas de leitura silenciosa no final do segundo ano nas salas de aula de nossas crianças que estudam nas redes públicas (cf. OLIVEIRA, 2010; MORAIS, LEAL, PESSOA, 2013), algo que, certamente, não é vivenciado por seus pares de classe média que frequentam escolas das redes privadas de ensino. No âmbito da produção textual, encontramos na BNCC mais referências à escrita autônoma por parte dos alunos, no segundo ano do ensino fundamental. (Moraes, 2020, p. 12) Sem discutir o que é letramento e qual o papel da escola em promover práticas de leitura e escrita de textos como meio de democratizar o acesso ao mundo da escrita e a imersão no universo de práticas letradas valorizadas em nossa sociedade, a BNCC propõe um ensino extremamente pobre quando o tema é leitura e compreensão de textos escritos nos dois anos a que reduziu o ciclo de alfabetização. Antes do terceiro ano do ensino fundamental,não há nenhuma explicitação de quais estratégias de compreensão leitora,cabe à escola ensinar e o repertório de gêneros a serem lidos é reduzido a “textos curtos”.Também no que concerne à escrita de textos, vimos que há menos omissão, mas queas expectativas de que as crianças possam escrever textos autonomamente também são baixas para o ciclo de alfabetização(Moraes, 2020, p. 13).
18	a BNCC não trata nada de específico quando o tema é compreensão de leitura. As habilidades listadas na BNCC, até os 7 anos, sempre repetem, genericamente “ler e compreender”, “ler e compreender”. O que me parece absolutamente lamentável. Cabe salientar que, por isso, os livros didáticos pioraram. As grandes editoras correram para “alinhar-se à BNCC” e coleções de livros didáticos que eram bem cuidadosas no que propunham, por exemplo, para o ensino de compreensão de leitura, perderam qualidade... porque tiveram que seguir as prescrições da Base. (Moraes, 2022, p. 6) A esses grupos, “unidos pela BNCC”, interessa muito que prefeituras e estados abracem uma visão gerencialista de educação, para que, em nome de buscar bons resultados nos exames em larga escala, se curvem às milagrosas didáticas de alfabetização agora oferecidas por eles, os agentes do mercado.(Moraes, 2022, p. 12)
19	Nesse sentido, o livro didático em análise favorece a aprendizagem da criança ao abordar esse mecanismo da língua escrita no 2º ano, de forma introdutória. Por outro lado, a análise aponta lacunas e equívocos na BNCC, relacionados tanto à elaboração de habilidades e progressão de aprendizagens quanto à ausência de determinados conteúdos – como a formação de substantivos epicenos, já mencionada. (Zanolla, 2019, p. 100) a investigação trouxe resultados também em relação aos processos alfabetizadores na BNCC, embora não fosse seu objeto de estudo. A análise apontou lacunas e equívocos na progressão de habilidades e ausência de objetos de conhecimento importantes, no documento. Também sinalizou divergência na perspectiva enunciada no texto introdutório de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, em que a alfabetização é vinculada apenas à análise linguística/semiótica. Considerando que o mesmo se constitui em base obrigatória para a elaboração dos currículos em todo o País, os quais estão sendo adequados às suas diretrizes, essa constatação
20	

	preocupa. A Base em si, alvo de críticas e disputas ao longo de sua elaboração, traz, em sua versão homologada, uma falta que, no olhar da pesquisadora, é fator de grande preocupação: o silêncio a respeito do referencial teórico adotado. Embora seja possível chegar a obras e autores pelos pressupostos veiculados, sabe-se que essa informação é importante para o professor, uma vez que lhe permite acessar referencial 126 de estudo. Aliando-se esse ponto à verificação de problemas na elaboração do documento, é possível imaginar a repercussão que esses aspectos podem ter na formação docente e nos currículos das escolas brasileiras. (Zanolla, 2019, p. 125)
21	Cabe salientar que a definição de alfabetização, explicitada no documento, ignora, também, a progressão dos objetos de saber no que se refere ao percurso vivido pelo aprendiz. Ou seja, de início, ele se apropria do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012; SOARES, 2020) e, após, da norma ortográfica, visto que, conforme acentua Moraes (2007), o primeiro objeto é instável, porque se ancora na oralidade e o segundo possui uma estabilidade na escrita, ainda que convencionalizada. Os autores supracitados convergem quanto ao papel exercido pela consciência fonológica no processo de alfabetização, entretanto, tal como posto na BNCC, o que apreendemos é uma ênfase exacerbada no fonema, o que nos leva a inferir que a constelação de habilidades fonológicas assinalada por Soares (2020), foi ignorada. Chama-nos a atenção essa alternativa, visto que remonta o método fônico tão presente no século XIX (MORTATTI, 2010) e que vem, juntamente com os demais (sintéticos e analíticos), compo o fazer docente em alguns cenários educacionais brasileiros. Vários estudos já comprovaram a ineficácia desses métodos que, segundo Moraes (2012), possuem uma base empirista associacionista, bem como ignoram o aprendiz como sujeito cognoscente do processo. Mas adiante, novamente, o documento explicita uma concepção de alfabetização como “o processo básico de construção do conhecimento das relações fonográficas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, [...] complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de Ortografização” (BRASIL, 2017, p. 91). Nesse trecho, chama-nos a atenção a expressão fonografia, sinalizando o ponto de partida para o fonema. Apesar da sutileza, vimos acompanhando, no Brasil, os impactos didático-pedagógicos que o apagão na área de alfabetização gerou com a supremacia do letramento. Portanto, é preciso resguardar uma vigilância epistemológica e didática do uso desses termos que não são, em nenhum documento, aleatórios. (Silva, 2021, p.69) “ [...] BNCC na defesa de uma perspectiva específica para alfabetização, que indica a predileção por um método único. (Silva, 2021, p.78) Como vimos, tanto a Base Nacional Comum Curricular quanto a Política Nacional de Alfabetização, de certo modo, optaram por um recorte bastante específico quanto às questões didático-epistemológicas do campo da alfabetização, que indicam não só a promoção, mas a opção por um determinado método para alfabetização, indiretamente indicado, mas claramente destacado nos documentos e textos oficiais que não contemplam nem o percurso histórico da alfabetização nacional, nem a multiplicidade de saberes inerentes à área e às práticas já consolidadas. Ao darem um enfoque central no fonema, deixam de fora aspectos centrais que devem estar presentes quando se trata de alfabetizar, desde as capacidades de compreensão simbólica, das quais tratam Lemle (1990), até as conceituais que as crianças têm de responder em relação ao sistema de escrita alfabética, das quais tratam os autores que estudam a psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 2013; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Tais questões não têm apenas a ver com o sistema de signos em si, mas com o sujeito que está aprendendo. Ao colocar a centralidade do processo no código e, de certa maneira, apreender a criança como um sujeito 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 e negam, assim, a diversidade de saberes já construídos e, consequentemente, invalidando-os, também, negam oportunidades outras de métodos, abordagens e práticas que vêm sendo construídas pelos docentes no ensino da leitura e da escrita. (Silva, 2021, p.78) Ao estabelecer que “nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização [...]” (BRASIL, 2018, p. 59) e ao dizer que “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do ensino fundamental que se espera que ela (a criança) se alfabetize [...]” (BRASIL, 2018, p. 89), cabe questionar se a BNCC estaria considerando essa diversidade de realidades e oportunidades dos alfabetizandos e os porquês que definem a organização de um ciclo de três anos para a alfabetização ou, ao contrário, desconsiderando a ampliação de tempo que se percebeu necessária à garantia de melhores condições para a aprendizagem da leitura e da escrita no contexto socioeconômico e educacional que já descrevemos. (Silva, 2021, p.94) a BNCC final acena para uma alfabetização com ênfase numa faceta linguística, em que o componente fonológico, especificamente a dimensão fônica, ganha destaque. O retrocesso que se vislumbra a partir dessa aceção da Base parece sinalizar para um retorno aos antigos métodos de alfabetização, que se baseiam numa visão empirista/ associacionista (MORAIS, 2012); (FERREIRO, 2015) que concebem o sujeito que está em processo de alfabetização com uma tábula rasa, que receberá as informações sobre os grafemas e fonemas e as orientações de como os primeiros representam os últimos e, assim, se alfabetizará. (Silva, 2021, p.208)
22	Entendemos que a BNCC é uma política atual que recentemente foi aprovada, mas que já vem alterando várias outras políticas, como o SAEB, e que no âmbito da educação, vem delineando novos mecanismos de controle. (Lipsuch, 2020, p.6) Ressalta-se que essa política educacional foi elaborada por diferentes forças sociais, que buscavam representar seus interesses. Destarte, por mais que seja uma política do Estado, a BNCC contou com o financiamento de agentes privados, que se acharam no direito de contribuir na formulação da BNCC, e seus interesses acabaram prevalecendo. (Lipsuch, 2020, p. 53) a elaboração da BNCC, que se apresenta como um documento democrático que contou com a participação de todos foi, na verdade, um processo aligeirado e antidemocrático que silenciou muitas vozes. Os objetivos e competências que prevaleceram foram aqueles voltados para a formação do trabalhador; portanto, a hegemonia dos agentes privados prevaleceu. (Lipsuch, 2020, p.53) nesse contexto, a educação é vista em uma perspectiva economicista que, como citado anteriormente, visa à eficiência e produtividade, assemelhando-se, assim, à visão neoliberal que vem influenciando o campo educacional. (Lipsuch, 2020, p.54) a política curricular, sob o discurso universalista pensado a partir da BNCC, acaba operando uma visão de homogeneidade das escolas, como se todas fossem iguais. Além disso, há uma visão negativa dessas escolas, desqualificando o ensino que é realizado. (Lipsuch, 2020, p. 57) A BNCC visa a forjar uma padronização, aspecto preponderante dessa política, assim como o sistema de avaliação em larga escala, pensado para todo território nacional. E as especificidades de cada escola? Sua autonomia? Seu projeto político pedagógico? (Lipsuch, 2020, p.58) Podemos identificar as mudanças efetivadas no SAEB como uma adequação às prescrições da BNCC. Com a nova configuração, na qual o SAEB passa a aferir o domínio das competências e das habilidades de acordo com a BNCC, deixa muito claro que o que está se configurando são novos mecanismos de controle. Isso apesar de ainda persistirem mecanismos de controle que perpetuam no âmbito educacional, como o IDEB, o próprio sistema de avaliação e a responsabilização. Talvez com características comuns que perpassaram ao longo do histórico do SAEB, esses novos mecanismos de controle apresentam uma intensificação muito mais explícita e articulada, porque existe, hoje, uma BNCC e uma cultura avaliativa veemente presente em toda Educação Básica. (Lipsuch, 2020, p.74) Com isso, as avaliações externas em larga escala podem ser entendidas como um dos principais mecanismos de controle. Com a reestruturação do SAEB, em 2019 e 2020, que é o principal sistema de avaliação da Educação Básica, alinhando-se com as competências e habilidades da BNCC, podemos afirmar que surgem novas formas e novos mecanismos de controle e responsabilização. Controle sobre o que se deve e como ensinar, sobre o que se deve aprender e o tipo de formação, e para comprovar se as orientações estão sendo seguidas, as avaliações em larga escala estão como mecanismos de controle, testando, estabelecendo rankings e responsabilizando professores. (Lipsuch, 2020, p.96) O conceito de alfabetização foi construído por diferentes abordagens, técnicas, métodos e tendências teóricas. Nos PCNs, verifica-se a perspectiva construtivista, enquanto a BNCC renega o construtivismo e apresenta um viés voltado para o método fônico (FERNANDES; COLVERO, 2019. (Lipsuch, 2020, p. 102) A BNCC, ao padronizar uma base curricular mínima, tanto para escolas públicas como privadas, permite maior controle sobre os sistemas de ensino, sobre o que as escolas ensinam e como ensinam, e esse controle está intimamente relacionado com os processos de avaliação. (Lipsuch, 2020, p. 110) Por meio do estudo deste capítulo, podemos afirmar

	que a BNCC, assim como as políticas para alfabetização apresentam um aspecto controlador, tanto de conteúdo quanto de método, além de orientar a antecipação da alfabetização. (Lipsuch, 2020, p.133) Por meio das análises observamos que, atualmente, na alfabetização, o controle não ocorre apenas sobre o conteúdo com a BNCC. Também ocorre sobre os métodos de alfabetização, com a Política Nacional de Alfabetização. (Lipsuch, 2020, p.135) A BNCC e a PNA são políticas apresentadas como solução para as desigualdades educacionais e do processo alfabetizador, mas, na realidade, mascaram todo um contexto marcado pela realidade desigual brasileira. Entendemos que a padronização de conteúdo e método por si só não são suficientes para sanar as carências de escolas, professores e alunos, que extrapolam o ambiente escolar. Ao forjar um critério de padronização sobre o conteúdo e o ensino, desconsidera-se toda essa realidade e, ao contrário de resolver problemas, cria-se um cenário competitivo e meritocrático. (Lipsuch, 2020, p. 137) Compreendemos que a BNCC, ao definir competências e habilidades específicas, prende-se ainda mais às avaliações em larga escala. Isso explica a necessidade de adaptação do Novo SAEB, visto que se torna um mecanismo de controle e responsabilização: é uma das formas de avaliar se aquilo que está previsto na BNCC está sendo efetivado. (Lipsuch, 2020, p. 137)
23	Além da garantia de aprendizagens essenciais de todos os alunos, vemos a Base como um mecanismo que permite o aumento do controle sobre redes de ensino: sabe-se tudo que é, ou deveria ser, ensinado ano a ano. Concordamos com Giroto (2019) que há uma padronização mascarada de orientação que gera, dentre outros aspectos, uma maior facilidade em implementar mecanismos de controle (FOUCAULT, 2004) em escalas federais. (Esposto, 2022, p. 33) Além de determinar com “clareza” o que todos devem aprender, o documento explicita em sua redação os marcos legais que o sustentam, que vão desde a Constituição Federal (1988), em seu artigo 210, até a LDB, no inciso IV do artigo 9º e ainda no artigo 26, que prevê que os currículos da Educação Básica devem ter uma base nacional comum. 32 As marcas do discurso jurídico presentes no texto da BNCC produzem um efeito de sentido de inquestionabilidade. Com esse status, além de determinar os conteúdos, a BNCC propõe uma integração que engloba a (re)elaboração dos currículos das redes e projetos pedagógicos das escolas, formação continuada e inicial dos professores, revisão dos materiais didáticos e avaliações externas. (Esposto, 2022, p. 31 e 32) De acordo com os pesquisadores Zen (2018), Gasparin (2018), Fernandes e Colvero (2019), a BNCC assume uma perspectiva fonológica em relação às propriedades da língua, deixando de lado outros aspectos fundamentais no trabalho com a alfabetização. Zen (2018) afirma que a BNCC é um documento normativo que marca um domínio de determinadas concepções em detrimento de outras. Esse movimento causa uma redução do processo de alfabetização que passa a ser encarado apenas como codificação e decodificação de um sistema de escrita. Assim sendo, temos “(...) uma decisão política que menospreza a capacidade intelectual dos sujeitos e que impossibilita que se aprenda na e pela diversidade” (ZEN, 2018, p. 220) (Esposto, 2022, p. 39) Destacamos que a definição apresentada nesse recorte nos remete ao método fônico, uma vez que são destacados os seguintes aspectos da alfabetização: sons da língua, consciência fonológica, fonemas e segmentos sonoros. Assim, percebemos que a BNCC assume uma perspectiva fonológica em relação às propriedades da língua. Em alguns outros recortes, o documento reafirma que a alfabetização é a capacidade de identificar a estrutura sonora das palavras e compreender a mecânica da escrita alfabética. Além disso, na maior parte das vezes em que a Base trata da alfabetização, esse processo é colocado apenas como um ato mecânico e envolvido em regras, como o recorte em que ela afirma: “conheça o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura”. A Base considera que um aluno alfabetizado é aquele que consegue codificar e decodificar. Essa concepção nos remete a uma formação discursiva filiada ao Discurso Pedagógico Escolar (DPE) tradicional (ASSOLINI, 1999), no qual a reflexão, a criticidade e a polissemia não fazem parte do aprendizado dos estudantes. (Esposto, 2022, p. 40) Além disso, a BNCC atribui aos sujeitos/alunos uma posição utilitarista/mecânica por meio de determinações normativas que buscam desenvolver o processo de aprendizagem eficazmente (PIETRI, 2021). 41 Dessa forma, percebemos que o foco da Base está no “como fazer”, colocando alunos e professores em posição de receptores e executores. Nesse contexto, ao definir o conceito de letramento, a BNCC reitera que: “(...) aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente (...) sua inserção na cultura letrada (...)” (BRASIL, 2017, p. 61). Explorando esse recorte, percebemos que ele sugere que somente a leitura causa a inserção na cultura letrada quando, na verdade, de acordo com Tfouni (1996), o letramento é um processo que independe da alfabetização. No entanto, atingir altos níveis de alfabetização pode fazer com que o grau de letramento do sujeito seja também ampliado. (Esposto, 2022, p. 40 e 41) Após a implementação da BNCC e o retorno de métodos tradicionais, os materiais didáticos tendem a diminuir a quantidade de gêneros textuais oferecidos, sendo substituídos pelas sílabas, o que diminuiria drasticamente a qualidade do material e as possibilidades de práticas pedagógicas dos professores. Na segunda SDR, observamos que o verbo “trabalhar” foi conjugado no tempo verbal pretérito imperfeito (“trabalhávamos”), indicando que a ação dos professores foi interrompida por outro acontecimento, qual seja, a implementação da BNCC, que vem privilegiando práticas pedagógicas de alfabetização relacionadas aos métodos sintéticos. Por meio dessas análises, verificamos que as políticas educacionais propostas pela BNCC se afastam da formação de um sujeito leitor que questiona os sentidos literais propostos pela ideologia dominante e que seja capaz de perceber que a língua é constituída de falhas e equívocos. Libâneo (2016, p. 48) reforça que “tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade” (Esposto, 2022, p. 71) Conforme vimos no recorte acima, a BNCC divide a área de Língua Portuguesa (LP) em quatro eixos organizadores: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos. Essa fragmentação em diferentes eixos demonstra como a BNCC busca instrumentalizar o processo de ensino e aprendizagem da LP, criando um passo a passo do qual, como e quando se deve aplicar cada estratégia de ensino. (Esposto, 2022, p. 72) Por meio das análises percebemos que ainda há muita confusão e falta de conhecimento 76 dos professores e coordenadores em relação aos métodos de alfabetização. Assim, afirmamos que essas disputas em torno dos métodos de alfabetização em nada olaboram com a prática pedagógica dos professores; pelo contrário, elas causam confusões e miscelâneas, como podemos observar nos recortes trazidos até o momento. Com isso, notamos que a BNCC não é um documento que contribui para a formação dos sujeitos leitores, uma vez que sua preocupação gira em torno apenas do ensino da codificação e decodificação de um código. (Esposto, 2022, p. 75 e 76) o documento sustenta uma crença de que a língua está fora do sujeito e se dá apenas enquanto estruturas e regras que podem ser estudadas e decoradas, demonstrando, assim, que a BNCC se ampara em ideais de ensino tradicional, não levando em consideração muitos estudos do campo da linguística que já superaram essas concepções de língua. (Esposto, 2022, p. 108) a alfabetização não se dá de forma igual para diferentes sujeitos, ou seja, não há uma homogeneidade, pois sabemos que esse é um processo único e singular para cada criança a depender de seu grau e eventos de letramento. Diante disso, consideramos que a BNCC não é um documento que proporcionou avanços para as práticas pedagógicas com alfabetização. (Esposto, 2022, p. 108) Destacamos, ainda, que as questões levantadas nos levam a perceber a influência – cada vez mais forte – do neoliberalismo no contexto educacional. Sendo assim, as orientações para a alfabetização não buscam em seu cerne a formação de um sujeito leitor que produz sentidos e interpretações polissêmicas, mas sim a formação de jovens que atendam ao desenvolvimento econômico e tecnológico, visando aos interesses do capital. (Esposto, 2022, p. 109)
24	Destacamos, ainda, que a BNCC se relaciona diretamente com a educação bancária, a qual Freire denuncia, ou seja, há distanciamento entre a fundamentação teórico-metodológica do processo de alfabetização na BNCC e em como compreendemos a alfabetização em uma concepção freireana. Isso fica evidente quando olhamos a sua estrutura, a divisão das habilidades e o direcionamento de práticas que ela determina aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, os valores que direcionam a BNCC com base em sua estruturação a direção da operacionalização dos valores se dão baseados numa concepção de educação tradicional. A BNCC, no que

	diz respeito ao processo de alfabetização, reduz, por exemplo, o avanço da questão da consciência fonológica, que se confunde como uma saída para a aceleração do avanço nas hipóteses de escrita. Apenas as habilidades metafonológicas não são suficientes para garantir sucesso na alfabetização. Há uma série de pesquisas já explicitando as mais diversas características e facetas da alfabetização. (Lima, 2023, p.108) Com base no que foi dito até aqui vemos que, diferentemente do que compreendemos por práxis autêntica, que é a transformação da realidade, temos indicativos de que o ensino nesse documento direciona a modelos de adaptação ao novo século, de adaptação ao mercado de trabalho, de adesão ao sistema vigente. Não existem trechos no documento que tratem a respeito da transformação das condições de opressão que continuam a se desenvolver. O que vemos no documento são palavras que buscam uma solução ao problema da má educação ou do fracasso escolar. A BNCC traz uma ideia acerca da educação integral, que muito se relaciona com as demandas do mercado e, como diz a BNCC, com as mudanças que requer o novo século (Lima, 2023, p.87) De modo geral, a BNCC percebe a alfabetização com ênfase na mecânica do processo técnico. Isso reforça uma perspectiva instrumental na educação, o que se aproxima de possibilidades educativas desumanizantes. Nessa concepção sobre a alfabetização, não vemos espaço para a leitura do mundo que Freire destacou ao relacionar com a leitura da palavra. (Lima, 2023, p.89) Encontramos uma série de evidências no texto da BNCC que expressam um modelo de alfabetização que está mais preocupado com as habilidades técnicas, em ditar especificamente as qualificações do alfabetizando. A BNCC não explicita o processo de letramento, apesar de citar a palavra não existe uma preocupação em destacar ou descrever o movimento entre alfabetização e letramento. (Lima, 2023, p.90) trechos da BNCC apresentam aspectos que limitam o processo de alfabetização à codificação e decodificação, configurando um pensamento reducionista e empirista relacionado à ideia de letramento. Além de percebermos que a alfabetização envolve uma série de processos e habilidades que são profundamente complexos, falar dos Anos Iniciais não compete a um discurso mecanicista. São necessários sensibilidade, estudos bibliográficos e documentais, além da criticidade sobre essa discussão, sem esquecer dos aspectos políticos e sociais, de modo que não é suficiente falar apenas sobre aspectos pedagógicos, é necessário estar-se alinhado com o mundo e sobre como esse processo interfere no mundo, e da mesma forma a relação do mundo com esse processo. A relação entre leitura do mundo e leitura da palavra são indissociáveis na pedagogia crítico-libertadora, o que demonstra que a alfabetização crítica deve estar alinhada com fatores econômicos, políticos, culturais e pedagógicos. Freire nos propõe uma forma humanizada sobre ler e escrever, e não de uma maneira mecanicista (FREIRE; MACEDO, 1990). (Lima, 2023, p.91) Sem espaço para a leitura do mundo dos educandos, sem relação com a leitura da palavra, o aprender perde sentido e significado para os educandos. Um processo de ensino, sobretudo o da alfabetização, que não direciona o pensar certo, é um processo que não envolve as relações que constroem o conhecimento vinculado à realidade concreta. Sem esse saber, de relacionar o mundo ao que aprendemos na escola, como transformar o mundo? Como chegar ao que chamamos de práxis autêntica? É improvável escrever a sua história autêntica sem este conjunto de ideias. (Lima, 2023, p. 95) Compreendemos que, se o que direciona o documento é o que inspira um sistema de avaliação de larga escala internacional, estamos lidando com uma espécie de olhar sobre a escola que é mais próximo à educação bancária, que Freire destaca no livro Pedagogia do oprimido (FREIRE, 2014). Se os próprios fundamentos da BNCC revelam esse modelo de educação para todas as etapas da educação, estaremos recorrentemente fundamentados nessa mesma visão, de modo que toda a estrutura da BNCC acabará por explicitar aqueles moldes. (Lima, 2023, p. 99) Já a BNCC, ao relacionar a aprendizagem dos multiletramentos com o campo do trabalho, expressa uma visão diferente daquela que Freire (2014) concebe por trabalho, práxis e diálogo. Assim, a BNCC relaciona a aprendizagem apenas voltada ao mercado de trabalho. Veja a seguir um quadro com os principais resultados da pesquisa: (Lima, 2023, p. 99) PRINCIPAIS RESULTADOS E APONTAMENTOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA BNCC COM BASE EM FREIRE A dimensão axiológica voltada ao processo de alfabetização presente na BNCC se funda em valores fundamentados teóricos e metodologicamente na concepção de educação tradicional. Apresenta proximidades com a educação bancária. Apresenta forte relação com a cultura digital/TDIC, trazendo maior proximidade com ideias voltadas ao papel da educação direcionada ao mercado de trabalho. É acrítica e descontextualizada das realidades concretas. Demonstra caráter instrumental, reducionista, associacionista e empirista, o que se contrapõe à ideia de uma pedagogia freireana de caráter crítico-libertador. Se reduz à consciência fonológica e apresenta forte relação com a visão de letramento, reforçando ainda mais a perspectiva de descontextualização diante à realidade concreta (Lima, 2023, p. 100)
25	As autoras concluem que o modelo de alfabetização funcional adotado pela Unesco nos anos de 1960 tem em sua base o conceito de alfabetização como aquisição do código escrito e o desenvolvimento da consciência fonológica, apresentando como objetivo a adaptação do indivíduo à sociedade e ao modelo produtivo. De acordo com as autoras, tal modelo se concretiza na BNCC, mais especificamente na alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental. (Lemos, 2023, p.26) A alfabetização não se resume ao treino mecânico da consciência fonológica, formando meros decodificadores, executores de tarefas, incapazes de atuar coletivamente na construção de uma sociedade justa e igualitária. Essa é uma visão pobre e reducionista de alfabetização. Precisamos oportunizar a alfabetização enquanto direito social de todo cidadão. Direito negado a tantos brasileiros, em especial às crianças pertencentes às classes sociais menos favorecidas. Direito de serem alfabetizadas para “[...] serem resgatadas do abandono da escuridão e da solidão e não capitularem frente à proibição de ingressarem no novo mundo prometido.” (Mortatti, p.15, 2006). (Lemos, 2023, p. 156) (Lemos, 2023, p.) (Lemos, 2023, p.) (Lemos, 2023, p.) (Lemos, 2023, p.) (Lemos, 2023, p.) (Lemos, 2023, p.)
26	Mal comecei a analisar a etapa da alfabetização a partir da BNCC e já encontro o que não havia encontrado até então em seu texto: a noção de que ser alfabetizado é conseguir codificar e decodificar. Isso diverge enormemente do que a Base vem trazendo no Componente de Língua Portuguesa fundamentada na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, cuja premissa, observada na primeira parte deste capítulo, é que ler não é decodificar. Sendo a alfabetização processo pelo qual alguém se insere no mundo da linguagem escrita, lendo e produzindo textos, não convém que em um documento que assuma tal perspectiva de linguagem considere esta etapa tão importante e influenciadora de todas as outras etapas como um mero mecanismo de codificação e decodificação. (Lozano, 2020, p.108) É o que está acontecendo no documento da BNCC no Componente de Língua Portuguesa. A alfabetização ganhou seu reconhecimento como processo distinto do letramento e teve suas especificidades respeitadas e separadas das outras etapas do ensino de Língua Portuguesa, entretanto, essa visão custa uma grande divergência com o pressuposto assumido como fundamento de todo o Componente de Língua Portuguesa, e este inclui a etapa da alfabetização. (Lozano, 2020, p.111) Desenvolvendo a consciência fonológica, ou seja, “a capacidade de refletir explicitamente sobre a estrutura da palavra, entendendo-a como uma sequência divisível de sílabas e de fonemas”, a criança consegue “manipular o fonema de maneira eficaz, seja segmentando-o, invertendo-o ou excluindo-o nas palavras (consciência fonêmica)”, o que “é uma condição para que o mecanismo de decodificação aconteça de forma satisfatória, levando a bons leitores” (LEITE; BRITO et al, 2018). Novamente, a partir desses esclarecimentos noto as discrepâncias entre o ato de leitura apresentado no Eixo Leitura do ato de leitura apresentado na etapa da alfabetização. (Lozano, 2020, p.111) O texto da BNCC traz a consciência fonológica como o centro do processo de alfabetização e traz esses outros conceitos vistos acima como adjacentes, todos eles sendo criticados por Geraldi. O autor começa por enfatizar que, “desde que concebido, o bebê está imerso num mundo de sons” diversos e misturados, sons de textos orais (as falas das pessoas que o cercam) e sons de “um carro, o barulho de uma tampa de panela que cai”, e afirma que, a ação de “separar ruídos e barulhos dos sons da fala é uma etapa do processo de desenvolvimento do bebê” assim como o processo de produção desses sons pelo bebê (GERALDI, 2017, p.173). (Lozano, 2020, p.113) (Lozano, 2020, p.) (Lozano, 2020, p.) (Lozano, 2020, p.)
27	Para Geraldi (2015) a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social) pode parecer que se vive em uma sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a

	necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todas as suas perspectivas pelas avaliações de larga escala. “Ora, impor boas ideias é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho [...]” (GERALDI, 2015, p.393). (Triches, 2018, p. 92) Assim, como salienta Frangella (2016), a questão da aprendizagem ganha centralidade, e sua efetivação se desdobra no delineamento analítico, com o acompanhamento e a validação necessários para constatar se o direito foi garantido ou não, por meio de propostas de avaliação. Para a autora, a BNCC que também traz os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a que os educandos devem ter acesso, está associada a formas de acompanhamento e validação. (Triches, 2018, p.99 e 100) Na direção de definir o que deve ser priorizado como ensino, Marsiglia et al. (2017) chamam a atenção para a importância da divulgação da nova agenda para a Educação Básica na Conferência Mundial sobre Educação para Todos89, ocorrida em Jomtien (1990). Nesse evento, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Documento que aprofunda as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implantar uma reforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana, qual seja, o projeto neoliberal de educação. (Triches, 2018, p.115) a BNCC trata, ainda que breve, do processo alfabetizador da criança (Triches, 2018, p.115) a alfabetização é definida como o domínio do sistema de escrita alfabético-ortográfico e o letramento, em contrapartida, diz respeito à participação das práticas sociais de produção. Evidenciam-se diferentes funções para os termos, sem relacioná-los posteriormente, vindo em contraposição a compreensão de Soares (1998, p. 47) “[...] alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. (Triches, 2018, p.117) Comparando com demais versões da BNCC, esta última versão aprovada retoma o significativo “decodificar” voltado ao desenvolvimento das habilidades. Para a autora, isso significa retornar ao discurso tecnicista. É possível depreender nesse processo de formulação do currículo da Educação Básica, o ressurgimento de antigos métodos de alfabetização sob “nova roupagem” (PERES, 2016, p. 3). (Triches, 2018, p.140) Trazendo mais destaque ao tema em estudo, a parte do texto que está inserida no tópico “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades”, define capacidades/habilidades que devem estar envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de) codificação. Ressaltando a importância de os estudantes conhecerem o “o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura” (BRASIL, BNCC, 2017b, p. 85). Nesses termos evidencia-se o direcionamento de um ensino técnico e mecânico. (Triches, 2018, p.140) Percebe-se que as práticas de linguagem se apresentam de forma fragmentada na BNCC (2018), já que determinam o trabalho que deve ser realizado em cada prática de forma isolada. As práticas de leitura “[...] decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (BNCC, 2018, p. 71). As práticas de produção de texto estão “[...] relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. [...]”. (BNCC, 2018, p. 76). As práticas de oralidade “[...] compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face [...]” (BNCC, 2018, p. 78). E, por fim, a prática de Análise Linguística/Semiótica “[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos [...]”. (BNCC, 2018, p. 80). (Ferreira, 2021, p.51) A partir da análise, percebe-se que a BNCC trata dos gêneros discursivos com foco na estrutura do texto, e, apesar de trazer o meio de circulação do gênero, não contempla os seus usos sociais. Acredita-se que o trabalho com gêneros discursivos é indispensável para o processo de aprendizagem, pois é por meio de seus usos sociais que a criança compreende a linguagem escrita. Entretanto, a forma como a BNCC dispõe o gênero é estruturalista, uma vez que sua proposta se ancora mais na forma estrutural de cada gênero do que nos usos sociais do mesmo. (Ferreira, 2021, p. 53) O objetivo EF15LP05 inicia pelo planejamento do texto que se pretende escrever, considerando o gênero e sua estrutura, sem a necessidade coletiva de escrita e sem relação com situações concretas do uso comunicativo da escrita. Para Vygotsky (1933/1983), o aprendizado da escrita deve estar vinculado aos usos reais da escrita, de modo que a criança seja levada a escrever por necessidade, ou seja, escrever uma carta com propósitos comunicativos para uma pessoa real e que viva em outra localidade, escrever um bilhete para deixar um aviso ou lembrete para uma pessoa momentaneamente ausente, redigir um convite para determinado evento, dentre outras atividades nas quais a escrita exerce papel fundamental. A escrita deve fazer parte de atividades que generalizem a realidade e ser banhada de significado. (Ferreira, 2021, p.54) Sequencialmente, o objetivo EF15LP06 propõe a correção ortográfica do texto. O professor realiza apenas o suporte para essa revisão, não atuando como mediador na construção do texto com o aluno. Ou seja, o currículo induz a uma produção técnica, desvinculada dos usos sociais da linguagem. Segundo o objetivo EF15LP07 o aluno deve “editar a versão final do texto” (BNCC, 2018, p. 95), considerando as correções ortográficas, conforme orientações do objetivo citado anteriormente. Desta forma, conclui a sequência do trabalho com a produção de texto. Isto demonstra que a escrita do aluno é considerada apenas como um código, que deve estar de acordo com as normas da língua e não como uma forma de comunicação e expressão. Assim, a criança aprende a técnica da escrita, e conforme afirma Luria (1929/1988, p. 183) “[...] a habilidade para escrever não significa necessariamente que a criança compreenda o processo de escrita. [...]”. O processo de escrita não é meramente técnico, necessita do conhecimento de conteúdos, experiências e contexto, para que a criança seja capaz de escrever e argumentar, levando a uma escrita científica, literária ou com propósitos informativos, banhada de significação. (Ferreira, 2021, p.55) Nota-se que o ensino a partir da BNCC é composto por uma visão estruturalista, pois observando o objeto do conhecimento, percebe-se que é estabelecida uma sequência: Planejamento de texto, revisão de texto, edição de texto e utilização de tecnologia digital. Ainda podemos destacar que em nenhum momento é citada a relevância dos usos sociais da linguagem para a criança. Conforme apontam André e 56 Bufrem (2012, p. 29) “[...] A escrita medeia a relação com a cultura pelo significado que adquire. Da mesma forma, a apropriação da escrita pela criança requer mediações de qualidade, que remetam o aluno às práticas sociais da leitura e da escrita.” Entende-se que as funções psicológicas superiores podem ser desenvolvidas a partir do momento em que a criança compreende que a escrita tem uma função social. (Ferreira, 2021, p. 55 e 56) Assim, na BNCC exige-se a produção textual dentro das normas gramaticais, com foco na estrutura dos gêneros e ignorando o desenvolvimento da criatividade durante o processo da escrita. Também o objetivo EF35LP08 coloca o principal foco na ortografia. (Ferreira, 2021, p. 63) Após esta análise, é possível compreender que a BNCC não proporciona o desenvolvimento da produção escrita a partir dos seus usos sociais, concretos e reais, apresentando foco no ensino de aspectos estruturais e normativos do texto, em detrimento do processo criativo. (Ferreira, 2021, p.64) Em relação às turmas de primeiro e segundo ano, percebe-se um esvaziamento de conteúdos na BNCC, uma vez que não traz a “produção de texto” como uma prática 65 de linguagem. Ao invés disso, utiliza práticas de linguagem de escrita (compartilhada e autônoma), oralidade e análise linguística/semiótica (Alfabetização), que contemplam objetivos de aprendizagem relacionados à produção de texto, porém de forma fragmentada. (Ferreira, 2021, p.64 e 65) No primeiro ano, constata-se que a produção de texto é fragmentada, pois é dividida em práticas de linguagem diferentes, tornando-se partes isoladas no processo. Os objetivos apresentam atividades voltadas para o ensino da estrutura gramatical, das regras ortográficas e das características estruturais dos gêneros, em detrimento da escrita criativa e livre, contextualizada em situações reais de uso. (Ferreira, 2021, p. 67) 2/ ANO- Percebe-se que, nos objetivos citados acima, a única preocupação é com a estrutura das palavras e do gênero de cada texto. Destacam a necessidade de se trabalhar a escrita cursiva e há preocupação, principalmente, com a gramática e a ortografia na produção de texto. O foco está na construção do conhecimento estrutural da língua e do gênero, em oposição ao que afirma Vygotsky (1930/1999), para quem a escrita deve partir das realidades vivenciadas pelas crianças. (Ferreira, 2021, p. 71) Já no terceiro ano, existe produção de texto enquanto prática de linguagem. (Ferreira, 2021, p.72) O documento apresenta uma estratégia de produção fragmentada e centrada no ensino da estrutura do texto, uma vez que cita, em diferentes objetivos, a utilização da formatação e diagramação específica de cada gênero. (Ferreira, 2021, p.75) As categorias
--	---

	elencadas a partir da BNCC foram sistematizadas, observando que a maioria dos objetivos não contemplam a escrita como uma atividade humana, produzida a partir do meio cultural e social, como salienta a Teoria Histórico-Cultural. A categoria de produção escrita contempla dezoito objetivos, tendo como foco principal a escrita pela criança, mesmo que de forma mecânica. Dos cinquenta e três objetivos selecionados, quarenta abordam a estrutura do texto/gênero. A última categoria é formada por seis objetivos, que tratam da produção de texto oral, realizada a partir de determinados gêneros, considerando o tema, assunto e finalidade do texto. Percebe-se, a partir desta análise, que a BNCC mantém, na maioria dos seus objetivos de produção de texto, um foco estrutural e gramatical, levando a um ensino mecânico da escrita, com poucas oportunidades de reflexão e argumentação. Desta forma, atende as necessidades do sistema de avaliações em larga escala, que exigem pouca interpretação e uma escrita técnica, conforme aponta Freitas (2018), destacando que a educação é guiada pela concorrência, atendendo às necessidades do mercado. Em relação a isso, Geraldi (2015) aponta que a BNCC foi construída num contexto de necessidade de padronizar o ensino para as avaliações em larga escala. Ainda afirma que a BNCC traz a concepção de linguagem como prática. Nessa concepção, o indivíduo e o mundo se constituem pelas ações de um sobre o outro, por meio da linguagem. As práticas de linguagem “[...] se dão no interior de diferentes esferas da comunicação social, aqui traduzidas na expressão “campos de atuação”. Concretamente, a atuação dos sujeitos se dará pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos [...]”. (GERALDI, 2015, p. 386). Geraldi (2015) reafirma que a BNCC está à serviço do Estado Neoliberal, em busca da padronização do ensino, conduzida pelas avaliações em larga escala. (Ferreira, 2021, p. 79) Afirma, ainda, que as competências presentes na BNCC estão ajustadas às avaliações em larga escala e não têm como foco o desenvolvimento e a aprendizagem de forma significativa. Assim, o processo de ensino e aprendizagem torna-se ainda mais limitado, considerando que os objetivos estão esquematizados para cada ano/turma. (Ferreira, 2021, p. 83) O ensino a partir da BNCC busca desenvolver habilidades mínimas de escrita a partir da produção e/ou reprodução de textos. A preocupação com o ensino de produção de textos na BNCC não é com o contexto da escrita e a capacidade argumentativa da criança, mas com a gramática e a estrutura, fazendo no texto da criança todas as correções ortográficas consideradas necessárias. A organização da BNCC não permite realizar um trabalho contextualizado, a partir da criação e da necessidade humana como prioriza Vygotsky. Concordamos que podem ser estabelecidos conteúdos básicos para todos, mas que cada região do país, cidades ou até mesmo escolas, possam elaborar seu próprio currículo, tendo a liberdade de promover um ensino contextualizado a partir da vivência e experiência de cada localidade. (Ferreira, 2021, p. 88) (Ferreira, 2021, p. 88) A padronização do ensino vai ao encontro dos interesses empresariais, formando mão-de-obra para o mercado de trabalho. Este ensino é medido pelas avaliações em larga escala, controlando também a ação do professor em sala de aula. A BNCC, sendo uma base curricular, é obrigatória para todas as escolas de educação básica, tanto públicas quanto particulares. Porém, não podemos afirmar que o ensino segue a mesma direção para ambas realidades, pois os diferentes contextos expõem a diferença da formação do trabalhador, que será direcionado para o curso técnico, e daqueles de classes favorecidas que irão para cursos universitários. Os alunos de escolas particulares têm acesso a outros conteúdos no contraturno, além de acesso a acervos culturais, livros e diferentes materiais, que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem, ampliando o desenvolvimento do pensamento. Além disso, é necessário considerar outras questões que envolvem as necessidades das classes populares, como fome, trabalho infantil e outros. Assim, sem o desenvolvimento do pensamento crítico, permite a manutenção da elite no poder. As reformas educacionais, como a implementação da BNCC, abrem caminho para a privatização da educação, a partir de estratégias que limitam os currículos das escolas. Os objetivos de produção de texto da BNCC são sistematizados em práticas de ensino distintas. Organizam o ensino de forma prescritiva, descrevendo as ações que devem ser realizadas. (Ferreira, 2021, p. 89) É possível perceber que os objetivos, em sua maioria, não contemplam a escrita como uma atividade humana, partindo das vivências e necessidades da criança, mas tratam a escrita como um código a ser assimilado de forma mecânica, abordando a escrita sempre com foco na estrutura do texto e com correções gramaticais. O desenvolvimento da criatividade e a escrita científica são deixados de lado. (Ferreira, 2021, p. 90)
29	O documento enfatiza a complexidade do sistema de escrita do português do Brasil, pois “trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística”. (BRASIL, 2017, p. 88). Conhecer o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa perceber as relações entre os sons da fala e as letras da 107 escrita, não há uma regularidade nessas relações e são construídas por convenção, o que não é tão simples como mostram algumas cartilhas e livros didáticos. (Moraes, 2021, p.106 e 107) A lógica bancária se enquadra em um trabalho com a BNCC, onde o/a professor/a deve conhecer e ensinar os/as alunos/as em uma relação em que o conhecimento é do/a professor/a e é a partir do/a professor/a que o/a aluno/a conhecerá o mundo. (Moraes, 2021, p. 112) No que se refere ao processo de alfabetização a BNCC (BRASIL, 2017) deixa claro que apesar das experiências com as práticas letradas que a criança apresenta desde a Educação Infantil, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que espera que ela se alfabetize. Nesse sentido, é importante que as crianças conheçam o alfabeto e consigam codificar e decodificar os sons da língua em material gráfico, envolvendo o desenvolvimento de uma consciência fonológica. Não descartamos que estes aspectos não sejam importantes, no entanto, só fazem sentido no contexto da cultura escrita, ou seja, o ensino deve se pautar por textos que circulam socialmente e cujo sentido seja compartilhado com as crianças. (Moraes, 2021, p.146) Evidencia-se assim a contradição e a limitação colocada pela BNCC na restrição de textos para os dois primeiros anos da alfabetização, isso nos faz inferir que há uma lógica de progressão e complexificação que muitas vezes pode não levar em conta o sujeito criança, suas vivências, suas necessidades e seus desejos em se inserir em práticas de linguagem mais complexas.. (Moraes, 2021, p. 148) Na BNCC é possível perceber que há uma preocupação com as questões do processo mecânico da leitura e da escrita alfabética, voltado para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica e decodificação de palavras. (Moraes, 2021, p.156) Há uma diferença, portanto, entre a concepção de alfabetização orientada na BNCC e a abordagem discursiva apresentada nessa análise. Enquanto a BNCC se preocupa com os processos de construção dos conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua, a perspectiva discursiva de alfabetização trata as questões da linguagem e a importância de se aprender a ler e a escrever como processo enunciativo e discursivo. (Moraes, 2021, p. 157) Os documentos BNCC e PNA não convergem com a perspectiva discursiva de alfabetização, pois ambos priorizam as questões da consolidação da alfabetização por meio da tecnologia da associação de fonemas e letras e a apropriação do sistema da escrita alfabética, desenvolvendo atividades de consciência fonêmica e decodificação de palavras. (Moraes, 2021, p.173) A BNCC defende o letramento, mas não aprofunda essa perspectiva no período da alfabetização. (Moraes, 2021, p.173) (Moraes, 2021, p.) (Moraes, 2021, p.) (Moraes, 2021, p.)
30	Grosso modo, A BNCC apresenta “o quê” deve ser ensinado aos estudantes brasileiros, postulando as aprendizagens essenciais e apresenta as concepções pedagógicas, um norte metodológico para os currículos – a abordagem por competências, além das habilidades fundamentais a serem desenvolvidas pelos aprendizes. (Rocha, 2020, p. 74) Já em termos de alfabetização, o enfoque é dado ao letramento ou aos multiletramentos e também ao desenvolvimento da consciência fonológica pelos estudantes. Essa consciência fonológica tem a ver com as relações grafo-fonêmicas da língua, as quais são complexas, arbitrárias, e precisam ser exploradas sistematicamente para que a criança se aproprie do sistema alfabético. (Rocha, 2020, p. 76) Ocorreu uma abordagem sucinta sobre os métodos de alfabetização, enfocando a ênfase, trazida pela BNCC, nos métodos globais de alfabetização, nas pedagogias ativas e no método fônico para “alfabetizar letrando”. Sublinhou-se que, segundo SOARES (2003, 2017), ambos os processos – alfabetização e letramento – devem ocorrer concomitantemente. (Rocha, 2020, p. 101) A defesa de que a alfabetização deve ocorrer até o final do 2º ano. Além disso, a Base prevê que essa alfabetização ocorra a partir da ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens, incluindo

	o letramento digital. Na prática, sabemos que isso ainda não é uma realidade na maioria das classes de alfabetização das escolas brasileiras, basta ler algumas pesquisas que são realizadas com o foco na alfabetização (ARNOSTI, 2013; AGUIAR, 2018; RODRIGUES, 2008; TELES, 2008) que poder-se-á observar a prevalência dos métodos tradicionais de ensino em vários recantos do país nas escolas pesquisadas, apesar da existência de práticas plausíveis e significativas. (Rocha, 2020, p. 114) (Rocha, 2020, p.) (Rocha, 2020, p.) (Rocha, 2020, p.) (Rocha, 2020, p.) (Rocha, 2020, p.)
31	<u>Assim, fica claro que alfabetizar no contexto da BNCC é o ensino de uma técnica, que privilegia a aprendizagem da leitura por meio das unidades menores da língua, apesar de defender uma perspectiva enunciativa de linguagem, compreendemos que são divergentes tais concepções, pois numa concepção que busca o ensino e aprendizagem da linguagem escrita pautada numa concepção discursiva tem os textos nos cerne de todas suas ações pedagógicas. Não que as unidades menores não sejam trabalhadas, mas os gêneros discursivos assumem posição de primeira ordem nas ações didático-pedagógicas nas turmas de alfabetização.</u> (Jesus, 2021, p. 45) (Jesus, 2021, p.) (Jesus, 2021, p.) (Jesus, 2021, p.)
32	(Silva, 2019, p.)
33	um modelo de alfabetização deslocado das condições socioculturais das crianças e das realidades plurais das escolas, formação docente, infraestrutura pedagógica e demais condicionantes estruturais que marcam desigualdades no país (GERALDI, 2015). Assim, a proposta de alfabetização presente na BNCC evidencia o resgate de uma concepção de alfabetização mecanicista, baseada nos Métodos Sintéticos, em especial o Método Fônico. Isso demonstra uma ruptura com as concepções de alfabetização abordadas em documentos curriculares anteriores, como os PCNs e as DCNs, que preconizaram perspectivas construtivistas, bem como a importância do uso social da língua escrita e falada na formação do cidadão. (Souza, 2021, p. 38) (Souza, 2021, p.) (Souza, 2021, p.) (Souza, 2021, p.) (Souza, 2021, p.)
34	<u>A partir da implementação obrigatória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, o período para alfabetização passa a ser até o 2º ano do Ensino Fundamental. Isso implica grande mudança de concepções e práticas pedagógicas, no que se refere à formação da criança leitora, visto que altera o processo de reflexão e a garantia da Educação Infantil como espaço de vivência das infâncias nos limites das possibilidades humana.</u> (Moraes, 2022, p. 13) (Moraes, 2022, p.) (Moraes, 2022, p.) (Moraes, 2022, p.) (Moraes, 2022, p.) (Moraes, 2022, p.)
35	Para os primeiros anos do Ensino Fundamental, a BNCC propõe uma ação pedagógica voltada para a alfabetização de modo que se oportunize aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética “associado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p. 59). Percebe-se, todavia, que o caráter político da alfabetização foi ignorado pela BNCC, e há uma preocupação com a instrumentalização técnica dos sujeitos para responderem às demandas sociais e profissionais impostas pela sociedade moderna. Além de normatizar que o processo de alfabetização se concretize ao final do segundo ano do Ensino Fundamental, a BNCC associa esse processo à aquisição de habilidades, (Mendes, 2021, p. 72) Por conseguinte, a maneira instrumental e técnica adotada para conceber alfabetização e a redução do prazo (de três para dois anos) destinado à concretização desse processo levantam questões que inspiram bastante preocupação, pois não consideraram sua complexidade e o tempo que cada criança necessita para se apropriar da leitura e da escrita. (Mendes, 2021, p. 72) A BNCC, contudo, percebe a leitura e a escrita como elementos técnicos baseados em conteúdos, focados e institucionalizados independentemente de sua conexão com o contexto, muito menos com a intencionalidade e a preocupação com um novo tipo de realidade tanto dos educandos quanto das vivências que os cercam. (Mendes, 2021, p. 73) a padronização e a homogeneização do conhecimento, associadas a avaliações externas como mecanismos para aferir, controlar e regular o ensino têm como referência as demandas impostas pelo Estado capitalista. (Mendes, 2021, p. 73)
36	na versão final da BNCC (BRASIL, 2017a), o processo para consolidação da alfabetização é antecipado para os dois primeiros anos, ao estabelecer que “[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2017a, p. 89). (Silva, 2020, p. 15) quando essa lógica de avaliação está associada aos índices alcançados através dessas avaliações externas com a melhoria do ensino nas escolas, podemos encerrar a implementação da BNCC como algo negativo para o desenvolvimento educacional. (Silva, 2020, p. 20) o processo de alfabetização apresentado no documento aprisiona o ato de escrever ao limite do comportamento condicionado, relacionando diretamente a aprendizagem de forma mecânica, desconsiderando, sobretudo, os significados e sentidos da escrita, não discutindo a relação entre alfabetização e letramento, pois, escrever requer muito mais que a habilidade cognitiva e motora de registro de grafemas relacionados aos fonemas, como propõe a BNCC. (Silva, 2020, p. 45) Percebemos, portanto, um forte destaque da BNCC para as propriedades fonológicas em detrimento dos aspectos morfológicos, semânticos e culturais da língua escrita. No texto fica explícito que para que o processo de alfabetização ocorra basta a criança ser capaz de identificar a estrutura sonora das palavras, que irá de fato compreender a mecânica da escrita alfabética. (Silva, 2020, p. 46) identificamos como fragilidade na BNCC essa vinculação quanto ao período determinado para que o processo de alfabetização se inicie e se complete, nos levando ao entendimento que são ações direcionadas em função de possibilidades econômicas de cunho político educacional, a qual buscam a padronização do processo de ensino-aprendizagem, na elaboração de material didático, por exemplo, com isso atendendo aos interesses dos setores empresariais. (Silva, 2020, p. 54) (Silva, 2020, p.)
37	a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade em todos os seus aspectos, dentre os quais se podem citar sua economia, sua cultura, sua realidade social e a própria linguagem, só se justifica na propagação de uma ideologia neoliberal de que estamos numa sociedade sem desigualdades onde se pode equacionar o conhecimento pelas avaliações em larga escala. (Ribeiro, 2019, p. 23) No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, Geraldi (2015, p. 389) ressalta que um dos pontos críticos do documento está no “[...] excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC que impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade”, expressando uma ameaça ao trabalho docente que possibilite uma formação omnilateral dos educandos. (Ribeiro, 2019, p. 23) podemos inferir que os autores da BNCC defendem a leitura como um ato individual que capacita o aluno a participar ativamente da vida em sociedade quando lê com compreensão e autonomia, posiciona-se criticamente ao expressar e partilhar informações, suas próprias experiências, ideias e sentimentos, além de continuar aprendendo ao longo da vida. (Ribeiro, 2019, p. 71) para que o aluno seja considerado alfabetizado basta saber decodificar os fonemas em grafemas, reduzindo a alfabetização ao processo de representação de registrar os fonemas (unidades menores da língua) em grafemas (unidades que grafam os fonemas). (Ribeiro, 2019, p. 73) na BNCC o texto não foi concebido como unidade de ensino da Língua Portuguesa, isto é, como ponto de partida e de chegada de todo o processo ensino aprendizagem. O que se visualiza é uma proposta de trabalho que parte do texto para o ensino de palavras, sílabas e letras, desconsiderando que as crianças, antes mesmo de entrarem para a escola, se comunicam produzindo textos. (Ribeiro, 2019, p. 90) Dentro da concepção enunciativa-discursiva da linguagem, fundamentada nos pressupostos bakhtinianos, entendemos que na alfabetização as crianças somente conseguem compreender sobre a história dos alfabetos, a categorização gráfica e funcional das letras, a organização da página escrita nos diversos gêneros discursivos, os símbolos utilizados na escrita, os espaços em branco, quando são oportunizados trabalhos com textos. Concernente as relações entre sons e letras e sons, não é um processo que resulta de repetição ou memorização, mas de uma atividade discursiva das crianças na busca de compreensão dessas relações e ao buscar compreendê-las, no processo de produção de textos, mobilizam conhecimentos, portanto, elaboram relações variadas. (Ribeiro, 2019,

	p. 91) O documento silencia que os gêneros mencionados são do campo discursivo do entretenimento, isto é, são textos que foram produzidos para brincar com a linguagem, para divertir, para acompanhar um jogo, uma brincadeira. Inferimos que esse silenciamento se deve ao fato de a BNCC permanecer tomando o texto apenas como ponto de partida para o trabalho com as unidades menores da língua (assim como nos métodos tradicionais, no construtivismo) e não para dizer o que se pensa, instaurar a conversa, o diálogo, a interação com o outro, se posicionar sobre diferentes assuntos. (Ribeiro, 2019, p. 97) Vê-se, portanto, que os autores da BNCC não estão preocupados com um trabalho com textos nas classes de alfabetização que possibilite a construção e reconstrução de diálogos entre as crianças e as produções da própria cultura, que esteja articulado 109 às diferentes ecessidades e interesses que fazem parte das suas condições de existência, permitindo que elas aprendam que os gêneros discursivos são lugares em que as interações verbais ocorrem e que a linguagem é uma forma de ação sóciohistórica e cultural. Tanto que a ênfase não está na produção de textos (orais e escritos) e sim nas relações entre sons e letras e letras e sons, na escrita de palavras e frases e quando solicita a escrita de textos são de textos curtos. (Ribeiro, 2019, p. 108 e 109) percebemos que as habilidades privilegiadas na BNCC, são aquelas que mantêm o foco nas unidades menores da língua. (Ribeiro, 2019, p. 110) Além disso, também constatamos o entrelaçamento entre as habilidades propostas para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da BNCC e as habilidades propostas na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Vemos também que, ao priorizar os processos de aquisição do código escrito, a o textos como produção de sentidos é desvalorizado e a alfabetização se reduz à codificação e decodificação, o que contraria, inclusive, a perspectiva da indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Com essa análise verificamos um empobrecimento das diretrizes curriculares para a alfabetização e uma induzindo do trabalho docentes com ênfase no treinamento das habilidades propostas, levando-os a muitas vezes, negligenciar o desenvolvimento de um pensamento crítico-responsivo, criativo e inventivo bem como da capacidade de analisar a realidade na qual os educandos estão inseridos sendo assim capazes de interferir nela. (Ribeiro, 2019, p. 122) Constatar que esse documento apresenta uma concepção de alfabetização que aliena e uma proposta curricular que se que conduz à adaptação dos alunos ao mercado. (Ribeiro, 2019, p. 123) (Ribeiro, 2019, p.) (Ribeiro, 2019, p.) (Ribeiro, 2019, p.) (Ribeiro, 2019, p.)
38	2017 A cientificidade no ensino tem sido norteada pela lógica das competências e habilidades que orientam o que deve ser prioridade nos currículos e nas avaliações escolares externas. (Amarante, 2021, p. 143) A alfabetização posta na BNCC (BRASIL, 2017) assume, assim, uma dupla função: empregabilidade e formação de competências e habilidades para atender às demandas do capitalismo; consequentemente, são essas demandas que ditam o conhecimento que se ensina na escola e que será medido por avaliações externas. (Amarante, 2021, p. 144.) (Amarante, 2021, p.) (Amarante, 2021, p.) (Amarante, 2021, p.) No texto da BNCC (2017), especificamente, observamos que a visão de alfabetização é influenciada pela questão das competências e habilidades e de um ensino que envolve o ‘saber fazer’. (Amarante, 2021, p. 160) Assim, vê-se que a BNCC desconsidera a complexidade do sistema de escrita, por não o apreender como um sistema representacional, mas como um código. Quando aborda a complexidade do domínio do sistema de escrita, não o faz a respeito da especificidade e da complexidade próprios de um sistema representacional, que é arbitrário. Mas, assinala as variedades linguísticas do português brasileiro, ao afirmar que a criança não lida com os fonemas de forma neutra e ressalta que é por meio do alfabeto que tais variações são neutralizadas (BRASIL, 2018). Mais uma vez, expõe-se a concepção de alfabetização da proposta, ao afirmar que se trata de um processo de transcodificação linguística. Além de não citar o sistema de escrita como um sistema representacional e as suas implicações, o texto enfatiza as especificidades da ortografia, ao afirmar que “[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação da ortografia do português brasileiro” (BRASIL, 2018, p. 88). Em contrapartida a essa conceitualização, entende-se que alfabetizar é proporcionar situações que possibilitem que o estudante compreenda o sistema de escrita alfabética, que em seu cerne comporta questões ortográficas. (Lucca, 2024, p. 81) Assim, entende-se que a BNCC mobiliza poucas estratégias de leitura para os estudantes do 1º ano, sendo que essas ficam restritas à decodificação e à compreensão dos gêneros indicados. Outro aspecto que se destaca é que das 45 habilidades listadas para o 1º ano, 10 são referentes à “Leitura/Escuta” e 7 delas dizem respeito à compreensão dos gêneros definidos de acordo com o campo de atuação. Sobre as habilidades referentes à prática de “Escrita”, que aparece como compartilhada e autônoma, listam-se 11 capacidades, organizadas de acordo com os campos de atuação. De um modo geral, estipula-se como objetos de conhecimento a correspondência grafema-fonema, a construção do sistema de escrita alfabético e as convenções da escrita, bem como habilidades mais específicas, relacionadas às especificidades do componente de Língua Portuguesa, como por exemplo: “Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão” (BRASIL, 2018, p. 96). As habilidades envolvem a escrita, por ditado ou espontânea, no entanto, evidencia-se a forma alfabética, enfatizando a capacidade de uso de letras e/ou grafemas que representam os fonemas. Desse modo, pode-se entender que se espera que os estudantes, no 1º ano, tenham uma escrita alfabética, ou seja, na qual a relação entre grafemas e fonemas é a mais próxima possível da escrita convencional. Outro aspecto abordado é a comparação das escritas produzidas pelas crianças com a escrita convencional, de modo a 88 perceber semelhanças e diferenças. Portanto, essas duas habilidades envolvem a indicação da escrita espontânea, pelo estudante, ainda que se assinala a forma alfabética. (Lucca, 2024, p. 87 e 88) Considerando os apontamentos a respeito da BNCC e da PNA, entende-se que estar alfabetizado não significa apenas aprender a utilizar a escrita, em seu sentido estrito do termo, ou seja, a aprendizagem do traçado das letras e como juntas produzem as palavras. Mas consiste em adquirir uma habilidade que permite dizer e estar no mundo, ampliando suas possibilidades de interação e de transformação de pensamento. Outro aspecto a ser ponderado diz respeito ao fato de que o sujeito chega à escola no período da alfabetização, portanto, com aproximadamente seis anos, é um usuário competente da língua e que, desse modo, possui conhecimentos linguísticos, que à princípio, não deveriam distanciar-se do ensino da leitura e da escrita. (Lucca, 2024, p. 110) (Lucca, 2024, p.) (Lucca, 2024, p.) (Lucca, 2024, p.) (Lucca, 2024, p.)
39	<u>Logo no início da análise da etapa da alfabetização da BNCC encontro a ideia de que ser alfabetizado é conseguir codificar e decodificar. Isso diverge do que a Base traz no Componente de Língua Portuguesa que mostra sua fundamentação teórica mais voltada para a linguagem, apesar de algumas limitações, cuja premissa, observada é que ler não é decodificar. A alfabetização é o processo pelo qual os sujeitos se inserem no mundo da linguagem escrita, lendo e produzindo textos. Portanto, não convém que em um documento oficial que assuma tal perspectiva de linguagem considere esta etapa tão importante e influenciadora de todas as demais etapas, como um mero mecanismo de codificação e decodificação. (Russo, 2021, p. 107 e 108) É evidente método fônico e a concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação no que tange Leitura na Alfabetização na BNCC, afastando-se das categorias da Língua Portuguesa que trazem o texto a ser trabalhado como unidade. Todas as 109 possibilidades de ações pedagógicas com os enunciados vivos e os elementos extraverbiais concretos nas relações humanas, os objetos da cultura humana, os signos encharcados de ideologia imerso no grande movimento dialógico da vida é desconsiderado e substituído por (...) conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever s (Russo, 2021, p. 108 e 109) As premissas estabelecidas sobre os termos dos pressupostos gerais da BNCC para o Componente de Língua Portuguesa abrangem a perspectiva simplista ligada à alfabetização. Logo, para chegar-se ao significado de um texto é preciso primeiro que se aprendam as formas, estruturas mínimas da língua, o que dá a essa perspectiva simplista a noção de que o ato de ler alicerça-se na decodificação do texto. Ao contrário, há novas perspectivas teóricas sobre o ato de ler e seu ensino para superar essa visão simplista. Tais pesquisas apontam que ler não é decodificar e transpor um código escrito a outro oral, mas é um ato de cognição, de compreensão, recheado de conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais em que a linguagem vai muito além dos fonemas. (Russo, 2021, p. 113) Porém, a BNCC vai contra o ensino do ato genuíno de ler ao propor a</u>
40	

consciência fonológica em detrimento de outras propostas de ensino e aprendizagem do ato de ler como a consciência gráfica que abarca em ser cerne o projeto de dizer dos sujeitos, silenciados no enaltecimento de formas linguísticas e sonoras presentes na consciência fonológica. São características que apontam o retrocesso da BNCC em relação a documentos oficiais anteriores, como os RCNs e PCNs. (Russo, 2021, p. 115) basear-se na consciência fonológica, aproxima-se o consenso de que para ler é preciso estabelecer correspondências entre oralidade e a escrita. Qual sentido a escola – e, claro, os professores – atribui à oralidade é o que diferenciara sua prática de ensino o que também será possível verificar nas análises das observações das aulas. No entanto, compreendo que ao se basearem na BNCC para organização do trabalho pedagógico, a consciência fonológica está presente e é baseada nela que o ensino é organizado. (Russo, 2021, p. 125) As perspectivas teóricas presentes na BNCC ligadas à alfabetização, são calcadas na consciência fonológica e no ensino pautado nas formas e nas estruturas mínimas da língua para que se chegue ao significado do texto. Base teórica que contradiz o ato ler como ato de compreensão, recheado de conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais em que a linguagem vai muito além dos fonemas. (Russo, 2021, p. 318) (Russo, 2021, p.) (Russo, 2021, p.)

Nº	Citações sobre concepção de currículo
1	O documento, que pretende planejar a educação nacional, recebe a missão de ser responsável por construir uma identidade para a educação brasileira por aquele que define as diretrizes educacionais, embora esta identidade não fique clara, nem como ele vai garantir os direitos de aprendizagem. Ora despercebida, ora sendo responsável pelo processo, ora sendo responsável pela formação do sujeito e, em momento algum, vista como uma importante chave na solução dos graves problemas educacionais que abalam o Brasil. (Pertuzatti; Dickmann, 2019, p. 790)
2	Essa definição remete, então, à ideia de que a escola básica deve tornar os indivíduos capazes de utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na solução de demandas da vida cotidiana, promover o exercício da cidadania e o ingresso no mundo do trabalho. Dessa forma, o aprendizado na escola precisa ter uma aplicabilidade ou utilidade prática e, portanto, a escola deverá estar a serviço da sociedade, respondendo às suas demandas, sem questioná-las, passando a ideia de que é justa, igualitária e fundada na valorização de todos os seres humanos. (Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 3).[...] não podemos esquecer que a formação humana não deve ser pensada apenas como fator que possibilite o desempenho de atividades produtivas. Por isso, entendemos que essa perspectiva se coaduna com um modo de conceber os seres humanos que os reduz a meros executores de tarefas, ou seja, funda-se numa concepção que abstrai a capacidade humana de agir como um sujeito crítico no mundo. As crianças, adolescentes, jovens e adultos precisam da escola como espaço formativo que lhes possibilite refletir sobre a vida, onde tenham a oportunidade de se constituir como sujeitos que duvidam, questionam, contradizem, concordam, interpelam e, desse modo, podem, coletivamente, transformar a sociedade (Gontijo, Costa e Pérovano, 2020, p. 18).
3	
4	Nesse cenário neoliberal, em que tudo se transforma em lucro e mercadoria, a concepção de currículo na BNCC apresenta uma visão estreita e tecnicista trazendo os conhecimentos fragmentados sob a aparência de uma suposta neutralidade. (Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 962) Muitos autores criticam essa iniciativa por considerá-la nociva aos processos democráticos, por acirrar a competição nas e entre escolas e por ampliar a influência empresarial na Educação nacional. (Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 963 e 964). Freitas denuncia que a BNCC não terá a função de “orientar” a educação nacional, como seria de se esperar, mas sim a função de padronizar competências, habilidades e conteúdos em todo o país, em nome dos direitos de aprendizagem dos alunos, determinando o que as escolas devem ensinar e quando. Na visão do autor a Base foi equivocadamente fixada como obrigatória e não como uma referência, a partir da qual os Estados pudessem construir as suas próprias bases curriculares. (Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 964 e 965).a partir da implantação da Base haverá a profusão da oferta de materiais instrucionais que os sistemas de ensino serão obrigados a adotar (para elevarem os índices nas avaliações externas), padronizando ainda mais o trabalho do professor em sala de aula e eliminando o que resta da autonomia dos profissionais da educação. Acredita-se que, a partir disso, a Base também norteará a formação inicial e continuada dos professores, como já se percebe com as orientações do programa de Residência Pedagógica, instituído pelo MEC para a formação de professores nas licenciaturas. (Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 965).Esse processo seria totalmente diferente do que foi verificado com a implantação da BNCC, que hoje mais se assemelha à determinação e padronização de uma lista de competências e habilidades consideradas como a formação ideal, desconsiderando as realidades de um país de dimensões continentais como o Brasil.(Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 965).O que constatamos na BNCC em relação à alfabetização é a reafirmação da crença cristalizada no construtivismo e filtrada pelo discurso pedagógico (MORTATTI, 2015). De acordo com a autora, a alfabetização na BNCC revela de um lado, as apropriações da teoria construtivista; de outro, a tradição pedagógica que resulta da formação de professores e de sua atuação profissional.(Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 966). A leitura, no documento, é tratada apenas na esfera cognitiva ao enfatizar as habilidades e competências, o que nos parece dissonante quando se define leitura no contexto da BNCC a partir de “[...] um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e co-significa em muitos gêneros digitais”. (BRASIL, 2017, p.976).Longe desta perspectiva de leitura como prática social, a visão alargada da atividade leitora parece contraditória no documento, ao descrever que durante a realização da atividade de leitura opera-se em uma sucessão de habilidades de forma articulada, em marca evolutiva, graus de compreensão, pois descreve que em relação “[...] à progressão das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos”. Mas que ao mesmo tempo, “[...] o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos”. (BRASIL, 2017, p. 74).(Bortolanza; Goular; Cabral, 2018, p. 977)
5	O Governo Federal empenhava-se em uniformizar a educação nacional por meio de um currículo mínimo a ser seguido por todos, assim como faz a BNCC atualmente. No contexto neoliberal em que os parâmetros surgiram, as escolas receberam a nova orientação oficial para desenvolver o trabalho com as diferentes áreas de conhecimento e, dessa forma, melhorar os índices de desenvolvimento educacional do País. Entre as novas recomendações, encontravam-se orientações para ensinar a Língua Portuguesa, da qual a alfabetização é o passo inicial. (Guillen, C. H.; Miguel, M. E. B., 2020, p. 570). Contudo, uma crítica pertinente à BNCC está relacionada ao exagero de gêneros textuais a serem trabalhados desde o primeiro ano do ensino fundamental. De acordo com Geraldi (2015, p. 387), a proposta curricular não quer deixar “nada de lado” e se torna pretensiosa perante o volume de textos abordados. Na mesma perspectiva, essa crítica leva à reflexão acerca do fato de que tal exagero recaia no mesmo equívoco de excesso de conteúdos, feito nos períodos caracterizados como tradicionais. Assim, o perigo de não se avançar na qualidade desse ensino é o mesmo, já que se exige que tanto o professor quanto o aluno deem conta de colocar em prática o contato com diversos gêneros textuais, velhos e novos, sem conhecer profundamente a língua e como utilizá-la em diferentes espaços de comunicação, de maneira eficaz e eficiente.(Guillen, C. H.; Miguel, M. E. B., 2020, p. 578).
6	Enquanto isso, mecanismos de avaliação, controle e responsabilização abalam o trabalho docente, que passa a ser muito mais controlado para o alcance de bons resultados, em detrimento de uma educação de qualidade.(Lipsuch, G.; Fernandes, L., M. 2020, p. 3). Considerando todo esse aparato legal, podemos observar que as políticas curriculares orientam os projetos formativos do homem, e estão diretamente articuladas com um modelo societário. Neste viés, a BNCC pode ser considerada uma lista que compreende determinadas habilidades e competências vistas como uma formação ideal para o modelo societário capitalista. (Lipsuch, G.; Fernandes, L., M. 2020, p. 9). A BNCC, ao padronizar uma base curricular mínima tanto para escolas públicas como privadas, permite maior controle sobre os sistemas de ensino, sobre o que as escolas ensinam e como ensinam, e esse controle está intimamente relacionado com os processos de avaliação. (Lipsuch, G.; Fernandes, L., M. 2020, p. 9).
7	Diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), o texto que trata dos princípios na BNCC revela uma forte preocupação com objetivos de aprendizagem a serem alcançados ao longo da educação básica. Nas páginas 8 e 9, são sinalizados percursos de aprendizagem, ou seja, objetivos a serem alcançados ao longo da vida escolar, demonstrando que,

	talvez, a BNCC vise somente a criar parâmetros para a avaliação em larga escala. Se estiver correta, penso que esse documento poderá não contribuir para que a educação básica se torne, como sugere as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, “o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças” (Parecer CNE/CEB no 7, 2010, p. 17), podendo, desse modo, dificultar a construção de um projeto nacional pautado na liberdade e na pluralidade e a construção da escola como espaço de produção de cultura. (Gontijo, C. M. M. 2015, p. 182)
8	[...] a palavra “professor” aparece pouco mais de uma dezena de vezes, acompanhadas de advertências implícitas e indiretas sobre sua função, que deve ser, não de ensinar, mas de “orientar”, “apoiar”, “fornecer fontes de estudo”, “articular campos de estudo”; “conteúdo” (de ensino) aparece somente duas vezes, como crítica; e “objetivos de ensino” não aparece nenhuma vez. (Mortatti, 2015, p. 200).
9	
10	Apesar de trazer a questão do letramento, a BNCC apresenta sua composição focada nas competências e habilidades do aluno, com a possibilidade, dentro de uma leitura equivocada, de oferecer uma educação prática e tecnicista. (Lopes, de A. S.; Costa, A., 2021, p. 497).
11	
12	
13	
14	A alfabetização na BNCC, assim como todo o Ensino Fundamental e Médio, está centrada no desenvolvimento de competências/habilidades. Essa proposta de ensino está ancorada na Pedagogia das Competências, amplamente defendida por Philippe Perrenoud, autor do livro “Construir competências desde a escola” (1999). Esse ancoramento fica explícito na apresentação dos fundamentos pedagógicos da própria Base, como exposto a seguir: O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. [...] Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências (BRASIL, 2019a, p.13). Para Duarte (2001, p. 35), a Pedagogia das Competências faz parte de uma corrente educacional amplamente difundida na atualidade e denominada por ele como: “Pedagogias do ‘aprender a aprender’”. Segundo esse autor, há convergência entre o construtivismo, o movimento escola-novista e as pedagogias do aprender a aprender na medida em que todos valorizam o conhecimento que o indivíduo constrói por si mesmo, a partir do conhecimento existente no mundo. (Santos, E. A. dos; Ribeiro, É. L. M. (2020) p. 65) A Pedagogia das Competências encontra outra referência construtivista, além do exposto acima, posto que demonstra o entendimento que o homem necessita adaptar-se às inovações do mundo que o cerca, tanto em relação às questões tecnológicas, como em relação às questões dos hábitos. (Santos, E. A. dos; Ribeiro, É. L. M. (2020) p. 66) Assim como a Pedagogia das Competências, a própria BNCC, além de estar fundamentada na adaptabilidade, também encontra respaldo no lema tecnicista do “saber fazer”. (Santos, E. A. dos; Ribeiro, É. L. M. (2020) p. 66) Nesse trecho, são visíveis os reflexos, na BNCC, da lógica tecnicista do saber fazer com a finalidade de satisfazer a lógica adaptativa, posto que as demandas exigidas pelo meio devem ser atendidas pelos sujeitos sob pena de ficarem à margem do mundo do trabalho e da própria sociedade. (Santos, E. A. dos; Ribeiro, É. L. M. (2020) p. 66) A pertinência das considerações de Gontijo (2002) é demonstrada a partir da definição de alfabetização apresentada pela BNCC: “processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográficas” (BRASIL, 2019a, p. 91). Ao apresentar essa definição ancorada no construtivismo, a Base evidencia que a proposta de alfabetização em vigor privilegia as relações entre as letras e os sons em detrimento ao estabelecimento das relações de sentido apresentadas no discurso. Sobre o processo de alfabetização à luz do construtivismo, Mortatti (2007) afirma que é resultante: [...] da construção, por parte da criança, do conhecimento sobre a leitura e a escrita, na interação com esse objeto de conhecimento (a língua escrita). A construção desse conhecimento ocorre de acordo com certas etapas, seguindo um processo de desenvolvimento de estruturas cognitivas que a criança possui naturalmente, sem depender de intervenções de ensino e de condições socioculturais. (MORTATTI, 2007, p. 162). (Santos, E. A. dos; Ribeiro, É. L. M. (2020) p. 68).
15	No que se refere à organização curricular da educação básica brasileira, a BNCC propõe o modelo de ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades. Salientamos que tal abordagem de ensino é inspirada na pedagogia do aprender a aprender, como apontam os estudos de Branco et al. (2019). (Bartho e Benedito, 2022, p. 97) A partir de RD 3, podemos notar o alinhamento do documento à Pedagogia do aprender a aprender, que, segundo o que se argumenta no excerto, atenderia às demandas do “novo cenário mundial”. Nesse sentido, o texto deixa claras as características do perfil de sujeito que a escola deve formar, dentre as quais destacamos criatividade, inovação, colaboração, resiliência, produtividade e responsabilidade, que fortemente se vinculam à racionalidade neoliberal, buscando sujeitos prontos para atender ao mercado de trabalho. Embora a Base cite o fator “analítico-crítico”, esse elemento mais se aproxima de uma pedagogia instrumentalizadora de mão de obra do que de uma pedagogia centrada na formação de um sujeito transformador. Nessa esteira, destacamos o trecho “[...] aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções [...]”, o qual se direciona à formação do que seria um “funcionário” ideal (ou colaborador, como a esfera empresarial nomeia o trabalhador). (Bartho e Benedito, 2022, p. 98) A escola, assim, seria um instrumento para formar mão de obra qualificada ao que as empresas de hoje esperam. Mesmo o trecho “conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” não nos parece ecos discursivos de uma educação transformadora que combateria as injustiças sociais e estabeleceria o respeito ao diferente; parece, sim, conforme temos observado na constituição discursiva do documento, mais uma forma neoliberal de compreensão da realidade, como se a questão fosse apenas a de convivência com a diversidade, apagando os embates ideológicos, os conflitos entre opressor e oprimido, as visões de mundo que, investidas do caráter de diferente, apoiam-se na exclusão do outro, como a homofobia e o racismo. Por trás de um discurso apaziguador e minimizador de conflitos, podem continuar a legitimação e a naturalização da opressão. (Bartho e Benedito, 2022, p. 98) Com efeito, ao identificarmos estratégias discursivas ocorridas pela e na BNCC, concluímos que os possíveis desdobramentos dessa proposta pedagógica, que se alinha ao ideário da classe dominante, são, inevitavelmente, desfavoráveis a uma concepção de educação crítica e, de fato, transformadora. Assim, concordamos com Branco et al. (2019, p. 165) ao afirmarem que, se conhecemos a ideologia que perpassa essas ideias, os resultados são previsíveis, a saber: “o fortalecimento do individualismo; acentuação das desigualdades sociais; perda de qualidade na Educação pública; fortalecimento do dualismo entre escola pública e privada; precarização da educação pública”, entre outras consequências. (Bartho e Benedito, 2022, p. 99) Nesse sentido, a Base funciona como parte da maquinaria discursiva neoliberal, operando como dispositivo de controle das práticas docentes e da formação discente, na qual o professor tem função fundamental, já que atua em processos de subjetivação e no engendramento de novas subjetividades. (Bartho e Benedito, 2022, p. 99) Aprofundando-nos na questão da Pedagogia do aprender a aprender, é importante refletir sobre os pilares que a BNCC aponta para a construção dos currículos de ensino, que deverão tomá-la como norteadora. Tais pilares são pautados em competências e habilidades. (Bartho e Benedito, 2022, p. 99) Diante do exposto, constatamos que a BNCC propõe competências e habilidades que

	influenciarão na reformulação de currículos nas escolas de Educação Básica; são direcionamentos que visam, sobretudo, formar sujeitos capazes de “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso). Nota-se, portanto, que o objetivo é preparar os sujeitos para as novas exigências da vida (de uma sociedade capitalista, salientamos), em consonância com as complexidades que envolvem o atual mercado de trabalho, adaptando o indivíduo aos interesses do capital. (Bartho e Benedito, 2022, p. 100) notamos que a estratégia de ensino por competências e habilidades proposta pela BNCC dialoga com os interesses de agentes e empresas privadas as quais participaram fortemente da elaboração da Base4. Dito de outro modo, busca-se transformar a educação em um projeto de formação de trabalhadores adaptáveis ao sistema vigente, ou seja, busca-se oferecer uma educação instrumentalizadora das classes populares. (Bartho e Benedito, 2022, p. 101) demais, essas reflexões iniciais nos possibilitaram evidenciar que a estratégia de ensino por competências e habilidades proposta na BNCC se afasta de uma teoria crítica da educação, com bases no pensamento de Paulo Freire (2005), o qual defende que ela seja consistentemente contra a manutenção do status quo, logo, que seja revolucionária das bases da organização social opressora. (Bartho e Benedito, 2022, p. 102) as concepções de educação adotadas pela Base se afastam da perspectiva crítica de educação e, portanto, buscam a manutenção de uma ordem pré-estabelecida, que dialoga, não por acaso, com o vocabulário neoliberal presente no documento. (Bartho e Benedito, 2022, p. 103)
16	
17	Do modo como os conteúdos foram selecionados na BNCC, percebe-se uma lógica mercantilizadora e marcas das iniciativas de instituições privadas que estiveram envolvidas na elaboração do documento. A quem interessa esse recorte de conteúdos? Que sujeitos se pretende formar quando pouco se destaca a importância do ensino da compreensão leitora e produção escrita desde os primeiros anos do Ensino Fundamental? Fica evidente como a BNCC está a serviço de uma proposta de educação excludente, na qual alguns terão acesso a uma educação ampla, de qualidade, e outros ficarão com suas aprendizagens restritas. Os dados obtidos com a nossa pesquisa, nos faz perceber o quanto o currículo pode, na contramão do que se espera, renegar a função social e política da escola, como bem salienta Ferraço (2008). E, então, nesse sentido, ao invés de buscar proporcionar diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos, o currículo pode contribuir para negar o direito de aprendizagem a todos. (Galvão e Silva, 2021, p. 12) Acreditamos no currículo que vai além do que é prescrito. Defendemos o currículo vivido no interior das salas de aulas; imbricados de saberes, cultura, vivências e que potencializam os educandos para serem sujeitos transformadores de suas vidas e da sociedade em que atuam. Nessa perspectiva, será preciso resistir aos retrocessos representados pela BNCC. Essa resistência será possível por meio da valorização das práticas curriculares vivenciadas nas escolas de todo o Brasil. (Galvão e Silva, 2021, p. 12)
18	
19	Neste segundo bloco de reflexões me proponho a analisar que tudo isso que temos vivido como um enorme retrocesso, no campo da alfabetização e da educação brasileira em geral, foi forjado pelas elites que detestam democracia e que veneram o mercado; as mesmas elites que legitimaram o falso impeachment de 2016, para, logo em seguida, instituir, sem debate, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a famosa BNCC. (Morais, 2022, p. 5) a BNCC é um currículo cheio de lacunas, erros conceituais e inadequações, quando examinamos o que ela prescreve para o tratamento da língua escrita na escola, entre os 4 e os 8 anos de idade. (Morais, 2022, p. 5) A BNCC usa uma terminologia imprecisa e incoerente quando trata de alfabetização no primeiro e segundo anos. Ao mesmo tempo em que menciona a expressão “construção do alfabeto”, usa termos como “mecânica da escrita”. O conceito de “consciência fonológica” é apresentado somente duas vezes, de forma errônea, revelando um descaso teórico nada aceitável. Ao tratar de ortografia, comete o absurdo de dizer que as irregularidades são mais frequentes que os casos regulares em nossa norma ortográfica. 3. A Base não prescreve o ensino de habilidades específicas de compreensão de leitura antes dos oito anos, o que representa um verdadeiro retrocesso, se a comparamos com os direitos de aprendizagem adotados no PNAIC. O mesmo tratamento “desidratado” é prescrito para o ensino da produção de textos escritos, nos dois anos a que foi reduzido o ciclo de alfabetização (Morais, 2022, p. 5) Sabemos que, após o golpe de 2016, a definição da BNCC foi mais que influenciada por grupos de políticos fundamentalistas e de empresários, aqueles que preferiu denominar “os mercadores da Educação”, e que, desde então, vêm destruindo mais e mais o papel do estado na realização das políticas públicas de Educação. Esses mesmos grupos privados criaram um “Movimento pela Base”, a partir do qual vêm querendo reduzir a liberdade de municípios e estados definirem seus currículos. Antes do golpe de 2016, o MEC sempre mencionava que a Base seria uma referência e que os estados e municípios teriam uma margem de flexibilidade para formular suas propostas curriculares. Esse discurso desapareceu quando empresários assumiram a tarefa de legitimar a BNCC, criando “movimentos pela Base”. A consequência dessa postura, como voltarei a comentar em meu último bloco de reflexões, é que apostilados, sistemas de ensino e outros pacotes padronizados, sob a justificativa de estarem “alinhados à Base”, sejam dissimuladamente impostos como a política única de alfabetização adotada pelas redes de ensino, sem nenhuma consulta a seus educadores. Mas esses grupos neoliberais, que apoiaram o golpe de 2016 e a BNCC, são bastante agressivos e vêm lutando por impor outros pacotes regulamentadores, também sem debate. Refiro-me a pérolas do autoritarismo como a Base Nacional Curricular para a Formação de Professores (BRASIL-CNE, 2019), que o MEC e o CNE querem instituir “a pulso”, e à recente ameaça de também imporem uma “base nacional de formação continuada”, calcada ou melhor, “alinhada”, como dizem, à BNCC. Sabemos que os grupos que estão à frente da produção desses dois pacotes autoritários são os mesmos que, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), vêm lutando pela destruição de políticas educacionais democraticamente definidas. São os mesmos que, já no final do milênio passado, criavam “institutos” e “assessorias” para, sub-repticiamente, definir as políticas educacionais dos municípios e que, obviamente, detestaram a perda de municípios-clientes causada pelo PNAIC. (Morais, 2022, p. 6)
20	Desse modo, os manuais do professor de 1º e 2º ano da coleção Ápis Língua Portuguesa contribuem com propostas e perspectivas de abordagem da alfabetização e do letramento, mas é a atuação do alfabetizador que irá definir o uso eficaz dessas propostas. Esse mesmo entendimento se aplica à BNCC: a tarefa de adequar objetivos e habilidades segue sendo do professor. (Zanolla, 2019, p. 127) É necessário lembrar que, normalmente, as atividades propostas de coleções didáticas desconsideram a heterogeneidade dos grupos, tanto em termos de aprendizagem quanto de vivências e interesses, induzindo um ensino padronizado. Por mais que os autores

	busquem a aproximação ao estudante, ela apenas pode se efetivar nas salas de aula, no cotidiano das crianças e professores reais – por um uso dos livros com critério, com método. Nesse aspecto, os achados novamente sinalizam demandas de investigação, que envolvem desde o aprofundamento da análise da coleção, incluindo as orientações teóricas do livro do professor, em cotejamento às propostas já investigadas, até a efetivação das propostas analisadas, tanto pelo viés do diálogo com a criança – temáticas e ludismo – quanto pela mediação das atividades pelo professor. Também não se pode deixar de considerar as recentes decisões do MEC, oficializadas na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019a, 2019b), criticadas por enfatizar o método fonético, em uma perspectiva diversa da observada nos manuais estudados. (Zanolla, 2019, p. 127)
21	Nesse ponto, está posto o caráter controlador da BNCC, quando define as aprendizagens essenciais que devem concorrer para assegurar, aos estudantes, o desenvolvimento de dez competências gerais (BRASIL, 2018), ainda que não clarifique o que seriam essas aprendizagens essenciais. O documento seleciona, organiza e sequencia conteúdos, inclusive, elencando-os em sequências alfa numéricas. De acordo com Freitas (2018), essa organização intenciona cobrar, via avaliações censitárias de larga escala, controlando, em nível máximo, o que se ensina em cada estado, município e unidade escolar. Para o autor, por exemplo, a BNCC não terá a função de orientar a educação nacional, como seria de se esperar mas, sim, de padronizar competências, habilidades e conteúdos, determinando o que as escolas devem ensinar e quando. Freitas (2018) segue afirmando que o fato de a BNCC atrelar o ensino a avaliações censitárias, obriga os estados a aplicá-la e, assim, na prática, um estado não pode criar, de fato, seu próprio currículo, pois seus alunos serão testados segundo avaliações nacionais feitas a partir da Base e não de um eventual currículo estadual. Inevitavelmente, sublinha o autor, “estudantes que frequentam escolas em realidades específicas, como os povos do campo que estudam nas Escolas do Campo, serão duramente afetados pela padronização de processos” (FREITAS, 2018, p. 01). (Silva, 2021, p.62)O trecho parece não deixar dúvidas quanto às previsões e críticas feitas por Freitas (2018) em relação à ampliação do controle e à padronização dos processos, que parecem se revelar, claramente, nessa intensificação das avaliações sobre as escolas e as redes a partir da BNCC. (Silva, 2021, p. 63) 63 Não obstante, o próprio documento explicita seu caráter normativo e não apenas orientador. Para Dias e Matos (2012), esse é um dado importante a ser considerado sobre as políticas públicas, ou seja, o fato de terem um aspecto coercitivo oficializando o que os cidadãos aceitam como legítimo, inclusive podendo culminar em penalização no caso dos que não fizerem conforme o prescrito. As críticas feitas à BNCC também se referem às concepções e bases teóricas em que ela se ancora ou conceitos que foram retirados, especialmente os que se referem aos conteúdos sociais, mostrando que as opções feitas não são neutras e representam um modelo de sociedade, de homem, de educação e de alfabetização que se quer ser instituir nesse currículo. Essa preocupação não é inócua, ainda mais quando o documento não traz de forma explícita as referências, não lista ou cita os autores em que se ancora. Sobre essas intencionalidades explícitas e implícitas que, de certa forma, traduzem o que o estado quer impor como projeto educativo para a sociedade, é fundamental entender que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o 64 sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar” (SACRISTÁN, 2000, p. 17, grifo nosso). (Silva, 2021, p. 63 e 64).Ao pensarmos o currículo como esse campo de forças políticas e sociais que se concretizam a partir de opções históricas dentro da trama social, é razoável supor a busca dessa conformidade por parte do estado, por meio de um viés educativo e, nessa perspectiva, a BNCC seria um instrumento para tal. Porém, compreendemos que esse consenso só é real, concreto, no âmbito prescritivo, não no cenário real, considerando a dimensão multifacetada, inventiva, singular do cotidiano escolar (CERTEAU, 1994). É nesse sentido que a BNCC, aparentemente, omite ou mostra apenas de modo inconsistente suas intencionalidades reais, sem responder, claramente, às questões: em quais concepções de homem, de educação e de aprendizagem se referencia? Por que não se encontram, no documento, pressupostos teóricos que coadunam com ideais e referenciais críticos de emancipação humana, mas, por outro lado, elementos textuais que fazem parte de um ideário onde a lógica liberal, tecnocrata e mercadológica ganham centralidade? Veiga e Silva (2018, p. 56) corroboram com essa crítica ao afirmarem que a BNCC tem uma “proposta tecnicista fundamentada numa racionalidade técnica e esvaziada de conteúdo político, com forte tendência meritocrática e empresarial”. Nesse sentido, a BNCC, segundo as autoras, vai ao encontro de um currículo que não favorece a transformação das realidades individuais e coletivas e foi elaborada numa lógica empresarial de educação, pois, ao estruturar o conhecimento em habilidades e competências, as quais os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, se orienta numa concepção predominante nas políticas curriculares da década de 1990, cuja intenção era padronizar o ensino (VEIGA; SILVA, 2018). (Silva, 2021, p. 64).Percebemos que, nessa concepção do documento, não está presente a discussão sobre as desigualdades estruturais da sociedade sob as quais se assentam aquelas vinculadas ao contexto educacional, o que demonstra uma visão de escolarização que pressupõe que a garantia de qualidade se dará com a definição de conteúdos idênticos para as escolas, o que possibilitaria, por si só, a igualdade de oportunidade entre os educandos. (Silva, 2021, p. 64)Entendemos que os objetos de saber/conteúdos são importantes nessa pauta, entretanto, esse teor mandatário engessa o currículo, com fins a padronizar a prática didático-pedagógica. De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 57), “a definição do que é comum, bem como de um projeto de nação, tornaram-se cada vez mais complexos diante de uma sociedade que se enxerga cada vez mais plural”. Nesse caso, a BNCC desconsidera essa complexidade e parece abrir caminho para um sistema estruturado, coercitivo. É importante sublinhar, conforme trouxemos em nossas reflexões a respeito da teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 1991), que não somos contrários às prescrições, mas entendemos, assim como sinaliza a teoria, que há singularidades e transformações pelas quais o saber de referência passa. Portanto, no chão da escola, cremos, há espaço para a inventividade, a criatividade que define esse contexto. De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018), a ideia de Base Nacional que se extrai da LDBEN nº 9.394/96, e da Constituição Federal (BRASIL, 1988), é pela definição de referências curriculares comprometidas com a pluralidade de ideias, diversidade e construção de uma sociedade justa, livre e plural que busca a erradicação das desigualdades. Ainda de acordo com esses autores, ao selecionar e determinar conteúdos baseados no conceito de competências e habilidades, a BNCC vai em direção à outra compreensão do que seriam os conteúdos básicos, abraçando prescrições fixistas e descritores de conteúdos e, assim, assumindo uma contradição entre a pluralidade de ideias e um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Esse esvaziamento do fator humano e político no texto da Base, no qual o homem, em sua integralidade, não encontra uma centralidade nas concepções do documento orientador da educação nacional, denota, conforme analisamos até então, seu caráter padronizador e controlador, que não coaduna com aquele padrão de qualidade social defendido anteriormente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais poderíamos chamar de primeira Base Nacional Curricular. (Silva, 2021, p. 65).Esse documento que, nitidamente, intenta reformar os currículos, indica priorizar o ensino voltado para a formação de profissionais adequados às exigências do mercado em detrimento da formação social do cidadão. Para Branco (2018), essas reformas são diretamente ligadas “a mecanismos de legitimação dos processos produtivos contemporâneos e interesses mercadológicos, de modo que a reforma busca, em primeiro lugar, a oferta de mão de obra, o desenvolvimento econômico, tecnológico, a modernização e os interesses do capital (p.13)”. Essa sinalização de Branco (2018), nos coloca em constante vigilância quanto à concepção de educação, defendida pelo estado e materializada no currículo (saber a ensinar). Destarte se os sistemas educativos, os programas curriculares, têm certos interesses concretos e eles se refletem no currículo, a BNCC, logicamente, intenta impor um modelo educativo. (Silva, 2021, p. 67)
22	a BNCC, ao estabelecer parâmetros de aprendizagem com uma proposta curricular e uma orientação pedagógica, tende a ocultar o problema da desigualdade social que existe, e os muitos fatores externos à escola.(Lipsuch, 2020, p.57) a BNCC, ao apresentar-se

	como uma solução para as desigualdades educacionais por meio do estabelecimento de uma proposta curricular nacional, evitando a diversidade de propostas curriculares, acaba mascarando todo um contexto social, econômico e histórico marcado pela desigualdade. (Lipsuch, 2020, p.58) Considerando os documentos curriculares que foram elaborados a partir da década de 1990, Marques (2016) afirma que o movimento de reforma curricular foi influenciado pelo paradigma político e econômico neoliberal, pois a reorganização curricular não buscava apenas construir economias neoliberais, também culturas de sociedades neoliberais. (Lipsuch, 2020, p.58)Na perspectiva de Alves (2018), entendemos que a BNCC, ao apresentar-se como uma solução para as desigualdades educacionais por meio do estabelecimento de uma proposta curricular nacional, evitando a diversidade de propostas curriculares, acaba mascarando todo um contexto social, econômico e histórico marcado pela desigualdade. (Lipsuch, 2020, p. 58)evidenciamos o caráter obrigatório da BNCC, a qual deve ser incorporada pelas escolas e que, por meio de habilidades e competências, define a formação dos alunos. (Lipsuch, 2020, p. 117) o documento da BNCC pode ser considerado de controle de conteúdos e práticas pedagógicas. “A BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagem que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagens” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 66), que está alinhado às prescrições internacionais. (Lipsuch, 2020, p. 117)(Lipsuch, 2020, p.)(Lipsuch, 2020, p.)(Lipsuch, 2020, p.)
23	Concordamos com Pietri (2021) quando o pesquisador afirma que a versão final da BNCC atende a princípios estritamente mercadológicos, pois os princípios desenvolvimentistas “foram suplantados, após o impedimento de Dilma Rousseff, em 2016” (PIETRI, 2021, p. 4). Assim, observamos que as condições de produção do documento são propícias para que os ideais neoliberais sejam utilizados como base, uma vez que o governo que implantou o documento assumia o liberalismo como forma de guiar suas ações.(Esposto, 2022, p. 31). A BNCC traz um apanhado de competências, habilidades e conteúdos que não são questionados e debatidos em torno da realidade atual das escolas brasileiras. Assim, vemos um distanciamento sócio-histórico-cultural da Base com o “chão da escola”. Por meio desse distanciamento percebemos que se torna ainda mais difícil a criação de uma base que consiga incluir em seu corpo as diversidades regionais existentes em nosso país. Acordamos com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 57) que as escolas brasileiras não são iguais: “Dizer que algo é ‘comum’ torna-se cada vez mais complexo diante de uma sociedade que se enxerga cada vez mais plural”. Além desse distanciamento, nota-se que o documento não insere em suas discussões formas de lidar com a grande diversidade regional existente em nosso país. (Esposto, 2022, p. 32)Essas concepções ideológicas advindas do neoliberalismo sustentaram a construção da BNCC, criando determinações externas afastadas da realidade de sala de aula. Além disso, ela vem gerando a implementação de mecanismos de controle do trabalho pedagógico do professor por meio do Centro de Mídias, da formação continuada e de materiais didáticos de uso obrigatório, como pudemos perceber ao longo das análises. Essa rede de determinações acerca do trabalho pedagógico do professor visa, cada vez mais, controlar e cercar práticas criativas, reflexivas e autorais. (Esposto, 2022, p. 109) a Base sustenta uma falsa promessa de igualdade e equidade, pois as atuações práticas citadas pelo documento privilegiam ações que visam controlar a prática pedagógica dos professores, deixando de lado ações efetivas que viabilizem a equidade entre os estudantes. (Esposto, 2022, p. 109)(Esposto, 2022, p.)(Esposto, 2022, p.)(Esposto, 2022, p.)(Esposto, 2022, p.)(Esposto, 2022, p.)
24	, o ensino fundamental está inteiramente articulado com as dez competências gerais da educação básica que, segundo a BNCC, é uma forma de “garantir” o desenvolvimento das habilidades específicas. O que para nós já demonstra a 86 interferência e a determinação das habilidades como arbitrárias²⁶. Nesse ponto, não identificamos dimensões que se relacionem às categorias pensar certo ou práxis autêntica, porém, mais adiante apresentamos mais detalhadamente como é a divisão e organização do processo de alfabetização no documento. (Lima, 2023, p. 85 e 86)Entende-se que, pretensiosamente neutra porém instrumental, a BNCC está formando sujeitos capazes de corresponder às demandas sociais. Está formando indivíduos que se adaptam, passivos, que respondem a resposta certa ao mercado e é nesse sentido que as demandas sociais se expressam. Portanto, não atua coletivamente, tampouco é adepta à construção de uma sociedade a serviço da justiça social (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020), de modo que, com base nessa perspectiva, pauta a formulação das qualidades necessárias para um alfabetizando nos Anos Iniciais. Há uma grande valorização do texto como unidade de trabalho, assim como na questão do letramento em diversas linguagens, principalmente do letramento na cultura digital e até os multiletramentos. Como identificar a categoria leitura da palavra articulada à leitura do mundo nessa visão que é visivelmente instrumental? Nesse sentido, dificilmente o educando aprenderá a dizer a sua palavra, a expressar a sua visão de mundo. (Lima, 2023, p. 86) O que vemos é um direcionamento de conteúdos e estrutura curricular, que visa ao preparo técnico dos discentes. Então, a ênfase está em que os discentes adquiram os códigos (que representam as habilidades), e essas habilidades são voltadas para a apreensão de habilidades meramente técnicas, o ler e o escrever, codificar e decodificar.(Lima, 2023, p. 102)
25	De acordo com os estudiosos, há, na BNCC, um projeto unificador e mercadológico sintonizado com as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular, testagem em larga escala e responsabilização de professores e gestores escolares. Dessa forma, a comissão de pesquisadores apresenta importantes motivos, evidenciando que as definições de currículo, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho docente em que se fundamenta a BNCC não garantem a valorização e o direito à diversidade reconhecido nas especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 anos, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação Escolar Indígena, da Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Especial, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos previstos em nosso contrato democrático e compromisso político com a construção da justiça social.(Lemos, 2023, p. 80)A proposta para a formação humana na BNCC, através de administração centralizada, visa uma homogeneização, ignorando as “realidades locais” em direção à padronização e exclusão das diferenças, omitindo o direito à singularidade.(Lemos, 2023, p.80)Não só a BNCC, mas as políticas curriculares nacionais em geral “[...] inventam um conceito de “comum”, amparados na nomeação de “nacional”, como esforços para alcançar igualdade, equidade e justiça social.” (Frangella, 2020, p.2), buscando na verdade a regulação e controle. Concordamos com o autor que a BNCC, sustentada por fundamentos que relacionam igualdade à equidade, omite as diferenças. Conforme Cury, et al (2018), diante de uma sociedade cada vez mais diversa, é extremamente complexo definir o que é comum, o que é básico. Porém, coadunamos mais uma vez com o autor, quando ele afirma que o que é básico, [...] é o respeito ao ser humano, à sua capacidade criadora e transformadora (valores sociais do trabalho), à liberdade e à perspectiva de pluralidade de ideias.” (Cury et al, 2018, p.57). Consideramos essa definição inquestionável.(Lemos, 2023, p. 101) Quando o assunto é equidade, uma questão de extrema relevância citada na audiência foi o fato da BNCC partir do princípio de que a equidade pressupõe a igualdade de102 oportunidades. Contudo, a equidade pressupõe o atendimento às necessidades diferenciadas, como forma de oportunizar a aprendizagem de todos. Oferecer as mesmas oportunidades para estudantes de classes sociais menos favorecidas não promoverá a equidade. Ao contrário, há grande possibilidade de acentuar as desigualdades.(Lemos, 2023, p. 101 e 102)É de fundamental importância a participação dos professores na construção de políticas educacionais, principalmente no que se refere ao currículo escolar, pois é na prática desses profissionais em sala de aula que o currículo se materializa. No entanto, não foi o que ocorreu na construção do documento da BNCC, pois a participação dos professores foi bem reduzida, e houve, como afirma Branco et al, duras críticas da ANPED, como, por exemplo, sobre “[...] a presença maciça do MEC e das Fundações, representantes de empresas e grupos privados.” (2018, p. 58)..(Lemos, 2023, p.132)Como afirmam Aguiar e Dourado (2018) sobre as competências e habilidades nas quais a BNCC se estrutura, essas possuem uma concepção restrita de educação e currículo, contrapondo-se a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, como também ao PNE.(Lemos, 2023, p.133) Em direção, oposta a uma proposta de educação que vise o

	desenvolvimento pleno de sujeitos emancipados, a equidade e sua preparação para o exercício da cidadania, a organização da BNCC, centrada em competências a serem desenvolvidas, parece visar à formação de sujeitos competentes para atender às demandas mercadológicas. Dessa forma, Branco et al. (2019) questionam como alcançar uma formação humana integral, com vistas à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018), com foco no ensino centrado em competências e habilidades, secundarizando fatores que favorecem a equidade e o acesso à cultura. Fica evidenciada, ainda, conforme o autor, a hegemonia da classe empresarial na construção do documento. (Lemos, 2023, p. 133) O Ensino Fundamental, baseado em habilidades e competências, tendo como foco principal a alfabetização nos 1º e 2º anos, não reconhece as infâncias, as diversidades, não visa uma educação integral para a formação de sujeitos conscientes do seu papel na sociedade e no seu poder de transformá-la. De acordo com o documento da BNCC, o Ensino Fundamental está estruturado através de uma educação tecnicista/utilitarista, com origem na tendência neoliberal, prevalecendo no campo educacional as vozes e a força dos interesses econômicos. (Bello, Fernandes, Gois, 2019). Tais interesses, emergidos no campo das influências, foram materializados no campo da produção do texto a que se refere Stephen Ball. Dessa forma, percebemos, no documento da BNCC, a mercantilização da educação, com interferências do sistema privado nas instituições públicas com o aval do Estado. (Lemos, 2023, p. 149) Concluímos que o documento da BNCC visa a formação de sujeitos capazes de desenvolver as competências descritas, para atender às demandas do mercado de trabalho. A BNCC propõe a construção de currículos com base em um ensino instrumentalizado no desenvolvimento de competências e habilidades, para resolver demandas do dia a dia, “descrita em termos comportamentais como aquilo que é esperado do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar” (Macedo, 2018, p. 32 apud Amorim & Oliveira, 2023, p. 12) para toda a Educação Básica. Dessa forma, não visa formar cidadãos para a vida, cidadãos críticos e emancipados capazes de transformar a sociedade, mas sim cumprir demandas para o mercado de trabalho, perdendo o verdadeiro sentido da educação. Consequentemente, os conteúdos que contribuem para a construção da identidade, de posturas, da constituição como seres humanos, cidadãos conscientes de seus direitos, serão invalidados, pois não serão “utilizados” na prática/tarefas do dia a dia. (Amorim & Oliveira, 2023). Assim, os maiores prejudicados serão os alunos provenientes de classes sociais menos favorecidas, visto que tal perspectiva aumenta as desigualdades. P(Lemos, 2023, p. 153)(Lemos, 2023, p.)(Lemos, 2023, p.)(Lemos, 2023, p.)
26	Como se espera que o professor de Língua Portuguesa possa transpor didaticamente o que se pede no próprio documento da BNCC, refletir sobre os caminhos a serem percorridos, questioná-los, motivar os alunos e os outros professores a fazer o que está prescrito, visto que as vertentes teóricas que estão no documento oficial e que guiarão a prática docente não estão tão claras?(Lozano, 2020, p.13) o texto da BNCC apela para os conceitos de igualdade e equidade para justificar sua implementação, visto que há no Brasil uma “acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais” que devem ser levadas em conta na construção dos currículos escolares pautados na BNCC junto às “necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018, p.15). Isso, para a BNCC, se caracteriza como uma “igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p.15). Vejo aqui uma confusão de terminologia, pois atender às singularidades não equivale a falar de igualdade, mas de equidade. Igualdade é quando, correspondendo à sua origem do latim aequalitas, nos referimos à condição de coisas iguais, idênticas, uniformes e homogêneas. Após essa confusão de terminologia, o texto da BNCC segue agora com o conceito de equidade para afirmar que a superação das desigualdades educacionais é possível quando os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares se planejam “com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2018, p.15). (Lozano, 2020, p.38) Devido a esse poder que a educação possui de moldar culturas e sociedades e devido às características controladoras e normativas da BNCC, um instrumento educacional, não é difícil entender as razões pelas quais tanto a educação quanto a elaboração de documentos educacionais têm “sido campo de disputa entre governos, instituições particulares e organizações multilaterais como um meio de dominação e defesa de interesses, sobretudo os ligados à manutenção do poder e do Capital” (BRANCO, p.11, 2018). É por meio da educação e de suas políticas e documentos públicos que é possível garantir, perpetuar e sobrepor ideologias e interesses que guiam um país e o mundo globalizado. (Lozano, 2020, p.40) Mesmo que a BNCC deixe claro que ela não é um currículo, ela é referência nacional obrigatória “para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p.8) e, complementando-os, assegura “as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2018, p.16). Isso deixa claro o motivo do interesse dos organismos internacionais e nacionais, como o MBNC, na construção de um documento que já fundamenta os currículos de todas as escolas nacionais em um contexto neoliberal e também deixa clara a escolha das Competências Gerais elencadas na BNCC, (Lozano, 2020, p.45) Isso mostra uma semelhança entre as Competências Gerais que a BNCC elenca e as expectativas do Fórum Mundial Econômico para atender ao mercado de trabalho e suas novas demandas. O que não é surpresa, pois até mesmo o termo competência teve sua origem no campo do mercado de trabalho “com as transformações produtivas que ocorrem a partir da década de 80, constituindo a base das políticas de formação e capacitação de trabalhadores” (RAMOS, 2001). (Lozano, 2020, p.47) Assim sendo, mostrar o que levou à construção da BNCC se constitui em um dever, uma obrigação de pesquisadores, educadores e demais profissionais da educação para que sejam mostradas as influências do discurso neoliberal e para que se compreenda os reais motivos de nosso sistema público de ensino estar na situação em que está. E que fique claro que a solução para essa questão não é a homogeneização curricular, não é o desenvolvimento de competências voltadas à formação de trabalhadores alienados, que, 49 mesmo que tenhamos os mesmos conteúdos e competências sendo desenvolvidas em todas as escolas, ainda temos uma diferença enorme na qualidade da educação oferecida nessas escolas, diferenças na equipe docente e sua formação, diferenças no acesso e na permanência em escolas de periferia e nas escolas da elite, diferenças culturais, sociais, de distribuição de renda e de dificuldades e escassez de oportunidades de emprego que nem a ilusão meritocrática pode resolver. (Lozano, 2020, p. 48 e 49) Por ser responsabilizada pela formação de cidadãos trabalhadores, a BNCC acaba por trazer conteúdos não emancipadores, tais quais abordados em Saviani, mas conteúdos que entregam o que a classe burguesa espera: um cidadão trabalhador passivo e pacífico frente às desigualdades sociais que o próprio sistema capitalista neoliberal global cria. Este fato pôde ser melhor observado na etapa da alfabetização, que não possibilita ao aluno, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, exercer atividades que estimulem sua criticidade, sua capacidade de análise e síntese, e que entenda a linguagem, desde o início, com a mesma complexidade apresentada no decorrer do Componente de Língua Portuguesa. (Lozano, 2020, p.124)(Lozano, 2020, p.)(Lozano, 2020, p.)(Lozano, 2020, p.)
27	no processo de elaboração a BNCC o que se constata não é um currículo que esteja a serviço das classes menos favorecidas, tendo em vista que o privado tem direcionado o processo de formulação do documento. (Triches, 2018, p. 54) a trajetória da construção da BNCC como uma proposição de política de currículo, considerando que o contexto histórico político e educacional atual têm direcionado para a 55 homogeneização das políticas curriculares educacionais, especialmente dos países latinos, distanciando-se cada vez mais da diversidade que se apresenta nas escolas. (Triches, 2018, p. 54 e 55) A contradição se evidencia nesse trecho haja vista que, ao tratar da questão curricular, o texto da BNCC enaltece a valorização do respeito às diferenças apresentadas por cada comunidade, cada escola, cada aluno, entretanto esse valor não é respeitado no Documento. (Triches, 2018, p.86) Observando o envolvimento da luta política na definição dos significantes que compõe o Documento da BNCC, fica clarificado o vínculo entre a BNCC, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e as metas mensuráveis do PNE. Sendo assim, é possível

depreender que a definição de terminologias, ou seja, a opção por significantes “direitos”, “competências” vem com o propósito de atender a demanda de resultados das avaliações em larga escala. (Triches, 2018, p.106) Importante destacar que o próprio texto da BNCC explicita a tendência globalizada de sistematização curricular a partir da determinação de competências. Essa organização, conforme dispõe o próprio texto da Base, é justificada pela estrutura apresentada nas avaliações em larga escala instituídas tanto nacionalmente como em nível internacional. Nesse trecho, é possível depreender, as forças que tem sido exercidas no sentido de construir uma BNCC que atenda aos moldes das avaliações externas. (Triches, 2018, p.108) Nesse contexto em que os interesses do setor privado tem definido as políticas educacionais, em especial as curriculares no sentido de que os indivíduos tenham acesso ao conhecimento sistematizado numa concepção que visa distanciar a concepção das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida, isto é, preparar para atender às necessidades do mercado de trabalho, é que a BNCC vai sendo finalizada. (Triches, 2018, p.115) Para o ESP a BNCC tem que tratar de currículo e não de direitos, tendo em vista que os direitos estão contidos na Constituição. Mediado por argumentos como esse, o grupo reivindica a alteração da instância de aprovação da BNCC do CNE para o Congresso Nacional. Embates como esses se intensificaram durante o processo de formulação da BNCC. (Triches, 2018, p.126) Amparado pelos artigos 32 e 35 da LDB94, o texto da BNCC salienta que é por meio da educação formal que os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de uso do conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões oportunas. “A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência” (BRASIL, 2017, p. 15). Nesse sentido, conforme dispõe o Documento, as competências podem ser compreendidas como os resultados esperados da aprendizagem. Assim, cada conteúdo curricular está a serviço do desenvolvimento de determinada competência. O próprio texto da Base explicita a tendência não só no Brasil, como também em grande parte das reformas curriculares mundiais⁹⁵, em organizar os currículos em competências. “[...] a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes)” (BRASIL, 2017, p.16). Conforme explicita o Documento regulador do currículo da Educação Básica, ser competente significa ter condições de resolver os problemas do cotidiano utilizando o conhecimento sistematizado. (Triches, 2018, p.127 e 128) o Documento da Base estabelece um conjunto de habilidades. Tais habilidades estão associadas a diferentes objetos de conhecimento, que podem ser exemplificados como os conteúdos, os conceitos e os processos. Esses objetos de conhecimento se estruturam em unidades temáticas. À luz das competências e habilidades descritas no texto, o processo alfabetizador da criança vai sendo delineado na proposta da 3ª Versão da BNCC que reduz o tempo destinado de três para dois anos. (Triches, 2018, p.130) Entretanto, cabe ressaltar o uso da categoria “competência” como mais usual no decorrer da terceira versão da BNCC. Compreende-se que, organizar o currículo por competências está fortemente associado à ideia de formação instrumental, à uma formação limitada de um trabalhador competente e adaptado, e não à preparação das novas gerações para do exercício da cidadania, particularmente, num país como Brasil, marcadamente injusto e desigual. (Triches, 2018, p.134) A contradição se evidencia nesse trecho haja vista que, ao tratar da questão curricular, o texto da BNCC enaltece a valorização do respeito às diferenças apresentadas por cada comunidade, cada escola, cada aluno, entretanto esse valor não é respeitado no Documento. (Triches, 2018, p.144) Nesses termos, políticas são engendradas a partir da hegemonia das forças neoliberais, de tal maneira que, não apenas as relações de convivência educativa escolar, mas a vida cotidiana dos indivíduos passa a ser gerenciada pela concepção neoliberal de mundo. Dentro dessa tendência as pessoas passam a ser vistas como produtos secundários de um estilo de vida no qual o ter se sobrepõe ao ser. Essa tendência tenta reduzir os seres humanos a tornarem-se meros consumidores do que é imposto por um sistema que acaba possuindo-os. (Triches, 2018, p.147)

Percebe-se que esta organização segue a mesma construção da teoria das competências, descrita por Philippe Perrenoud (1999), que não está pautada na construção de um currículo com conteúdos, mas com habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Ramos (2006) destaca que a implementação de “currículos” que trazem o desenvolvimento de habilidades e competências ocorre “[...] mediante reformas no sistema educativo, crescimento e diversificação da oferta em educação profissional. [...]” (RAMOS, 2006, p. 71). Igualmente, a BNCC foi 53 implementada a partir de uma mudança em todo o sistema da Educação Básica, a fim de formar os alunos para o mercado de trabalho. Antes de realizar uma análise crítica dos objetivos, cabe destacar a utilização do termo “escrita (compartilhada e autônoma)”. Entende-se que a palavra autonomia tem o sentido de emancipação, com desenvolvimento do pensamento crítico. Vygotsky (1930/1999, p. 26) afirma que “[...] la verdadera tarea de la educación no es la imposición prematura del lenguaje de los adultos, sino ayudar al niño a que elabore y forme su lenguaje literario particular [...]”. No entanto, a BNCC utiliza-a apenas com o sentido de produzir individualmente, sendo, o papel do professor, restrito à ajuda. Para Vygotsky (1930/1999), a aprendizagem ocorre por meio das interações e, portanto, nenhuma dessas ações contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que é apenas uma reprodução individual, em que se disponibiliza a ajuda do professor. (Ferreira, 2021, p.56) Geraldi (2015) reafirma que a BNCC está à serviço do Estado Neoliberal, em busca da padronização do ensino, conduzida pelas avaliações em larga escala. Aguiar (2018) também aborda a questão do currículo, defendendo que documentos educacionais, assim como a BNCC, devem se pautar em uma referência, tendo em vista a sociedade que queremos formar. (Ferreira, 2021, p.79) O desfecho da construção da BNCC é prejudicial ao currículo, que deveria ser produzido a partir dos diferentes contextos encontrados por todo o país, pois, mesmo alguns conhecimentos que parecem universais, como ler e contar, têm suas especificidades contextuais e são ensinadas e aprendidas a partir de realidades distintas. (Ferreira, 2021, p. 80) Nessa esteira política, a BNCC é construída para sanar as dificuldades encontradas na escola. Não ter um currículo comum não é um problema para a desigualdade do ensino, já que é um equívoco pensar que com o mesmo currículo todas as escolas vão atingir as metas estipuladas. (Ferreira, 2021, p.80) Segundo Lopes (2015), desta forma o conhecimento não tem sentido, já que se apresenta distante da realidade dos indivíduos. Um currículo nacional determina conhecimentos “universais”, abreviados e medidos pelas avaliações nacionais e internacionais. Assim, desconsidera a diversidade e busca uma qualidade da educação baseada no domínio de competências esperadas pelo mercado de trabalho. (Ferreira, 2021, p. 81) Há uma argumentação de que cada estado pode modificar a base curricular, mas isso não acontece, pois não existe ensino integral em que seria possível acrescentar conteúdos além do básico exigido pela base comum curricular. (Ferreira, 2021, p. 82) Por seu turno, Silva (2018) destaca que a BNCC é uma base curricular prescritiva, descrevendo conteúdos e objetivos a serem trabalhados, indo ao encontro das avaliações nacionais e internacionais. Desta forma, um currículo nacional, que visa as avaliações em larga escala, desconsidera os diferentes contextos e culturas existentes em cada meio. Um currículo organizado por competências e habilidades limita a aprendizagem e não abre espaço para a reflexão e para o pensamento crítico desenvolvidos por meio do debate entre os diferentes. (Ferreira, 2021, p. 83) A BNCC é uma base curricular que tem como foco o desenvolvimento de habilidades e competências. Desta forma, desconsidera as diversas realidades encontradas no país e suas singularidades, impondo avaliações padronizadas para todos os alunos. (Ferreira, 2021, p. 83) A construção da BNCC não promoveu a gestão democrática, uma vez que reduziu a participação dos professores e da comunidade escolar a simples leitura e propostas de alteração em um texto já pronto, sendo os professores, portanto, executores dos seus objetivos. Desta forma, o texto da BNCC não contempla as especificidades regionais. (Ferreira, 2021, p.87) Na BNCC o professor é um executor, seguindo as orientações dispostas no documento, não há possibilidade de criação ou organização por parte do professor, para a realidade de sua turma. Entretanto, o professor que toma consciência do contexto deste documento, em que momento foi construído, por quem e com qual objetivo, busca uma saída alternativa para que os alunos tenham um ensino de qualidade. Para isso, pode utilizar a BNCC que é

	fragmentada e separada por áreas, trazendo conteúdos que envolvam a vivências de seus alunos para acrescentar os conteúdos mínimos da BNCC. (Ferreira, 2021, p. 89) Além disso, a formulação de um único currículo nacional não abrange a diversidade presente dentro das escolas, limitando a aprendizagem a conhecimentos mínimos estabelecidos. Desta forma, desconsidera a real qualidade da educação, entendendo que esta pode ser medida por meio de avaliações externas, em que todos os indivíduos devem alcançar os conhecimentos previamente definidos. (Ferreira, 2021, p. 90)
29	(Moraes, 2021, p.)
30	Diferentemente de outros documentos já publicados na área em nosso país (como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares Nacionais, etc.) que apresentavam orientações e diretrizes gerais acerca das questões que compõem o currículo escolar, este documento apresenta cunho prescritivo, sendo um padrão institucional do Governo Federal norteador da estruturação ou reestruturação dos currículos para as demais esferas governamentais. No entanto, vale frisar, como afirma Sacristán (2000, 2013), que o currículo se apresenta como uma “partitura” a ser interpretada pelos professores. São eles que vão, juntamente com outros profissionais da educação e com os alunos, como agentes curriculares, no constructo prático do cotidiano da escola e sala de aula, dar significado e até ampliar aquilo que está previsto nos programas curriculares. (Rocha, 2020, p. 56) Uma consideração razoável a ser feita a esse respeito, e que indica uma possível fragilidade da BNCC, é o fato de o documento constituir-se em um ordenador legal para a estruturação de currículos fechados, apesar de prever, como foi dito acima, a promoção de uma educação voltada ao “acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno” dos estudantes, “nas suas singularidades e diversidades”, algo que é exequível, sobretudo, num currículo mais aberto. (Rocha, 2020, p. 57) Vale pontuar que o currículo fechado, de certo modo padronizado, é mais fácil de acompanhar e de requerer resultados da ação docente nas escolas, principalmente por meio das avaliações em larga escala. A partir dessa ótica, é importante evidenciar que o documento da Base, na discussão sobre BNCC e currículos, prevê certa autonomia para as redes de ensino e instituições escolares no exercício das decisões práticas que fazem o currículo acontecer, a (Rocha, 2020, p. 57) No entanto, ao longo do processo, em sua gênese, a autonomia apresenta um caráter restrito, pois a BNCC já prevê, a partir das prerrogativas legais, o conjunto das “aprendizagens essenciais” e das habilidades a serem adquiridas pelos estudantes brasileiros. Ou seja, no processo de estruturação ou reestruturação curricular, em termos de conteúdos e de habilidades, existe autonomia apenas para ir além do definido na Base (Rocha, 2020, p. 58) Concebe-se competência, na BNCC, como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Ou seja: o termo competência está relacionado aos saberes que o sujeito possui, à capacidade de operacionalizar esses saberes nas situações práticas da vida cotidiana, na qual precisa ser, pensar, agir e viver como um ser humanizado em sociedade, para cuja transformação ele possa colaborar. Advoga-se que as dez competências apresentam caráter transdisciplinar, permeando todas as áreas do conhecimento e todo o processo de formação do sujeito. Elas também pressupõem que o aluno seja visto como um sujeito ativo, que participa do seu processo de construção do conhecimento e interage com as situações de ensino-aprendizagem, sendo um importante agente curricular. (Rocha, 2020, p.65) Não se pode enfocar, numa visão ingênua, que aquilo que foi constituído como padrão, em se tratando da BNCC, é o ideal, mas isso não minimiza a necessidade de padronizar para equalizar, para democratizar. Nem impossibilita as iniciativas nas diversas esferas da federação para contemplar, no currículo em ação, as particularidades e as singularidades dos seus contextos locais. Assume-se aqui, como Cury, que “[...] a noção de comum, associada à educação básica, é um direito, e busca, em sua abertura universal, o aprendizado dos saberes válidos para toda e qualquer pessoa” (CURY, 2008, p. 300). (Rocha, 2020, p.69) Aqui deve-se esclarecer que não se trata de um “vale-tudo” para que o aluno aprenda, mas sim de que o professor deve ter flexibilidade e conhecimento para, dentro da concepção teórica apresentada, procurar caminhos metodológicos que viabilizem e ampliem as aprendizagens dos seus alunos. Com efeito, “[...] o diálogo é o caminho para evitar tanto uma homogeneidade metodológica, como uma sincrese distante da análise científica” (CURY, REIS e ZANARDI, 2018, p. 47). (Rocha, 2020, p. 71) Se a BNCC não reflete os anseios fidedignos da busca por igualdade, equidade e justiça social, refutá-la não parece a melhor saída para lidar com a questão. Como já foi mencionado, o currículo não corresponde apenas ao que é prescrito, mas ao que é efetivado no cotidiano das 73 escolas e das salas de aula (SACRISTÁN, 2000). Noutros termos, o professor, ao traduzir as proposições curriculares, precisa fazê-lo de maneira crítica, ressignificando as propostas da Base, preenchendo possíveis lacunas, apontando caminhos e atalhos na busca coletiva pelo conhecimento escolar. A Base, como “ferramenta” pedagógica, torna imprescindível um sujeito que saiba manejá-la adequadamente, com criticidade, competência técnica e política. (Rocha, 2020, p. 72 e 73) Num primeiro plano é preciso considerar que a BNCC postula o uso de “metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas” (BRASIL, 2017, p.17) para que o aluno possa desenvolver as habilidades básicas previstas para cada etapa ou modalidade de sua escolarização, cabendo ao professor decidir sobre a seleção e a aplicação dessas metodologias. O documento prevê, por exemplo, a composição de “projetos nos quais os saberes se integrem” (p. 196), deixando subjacente, em vários pontos do documento, o uso, por exemplo, da pedagogia de projetos. Já o Currículo Paulista especifica e defende, como já foi mencionado, o uso das metodologias ativas. As metodologias ativas são definidas no documento como o uso de “aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, ensino híbrido, gamificação, entre outras (SÃO PAULO, 2019, p. 416), as quais contribuem, dentre outros aspectos, para “enfoques interdisciplinares e transversais” (Ibid., p. 417). Além disso, esse enfoque pedagógico também contribui para “o desenvolvimento dos procedimentos de investigação” e a promoção de “situações de interação, autoria e protagonismo” (p.369). Essa vertente metodológica pauta-se na ideia do aluno como sujeito social que participa ativamente do processo de ensino aprendizagem, atuando como protagonista crítico e criativo. O professor, por sua vez, é visto como mediador do processo e busca continuamente novos caminhos metodológicos para que o aluno possa aprender. (Rocha, 2020, p.76) A seguir, são elencadas, dentre outras demandas específicas à prática docente, algumas demandas que são previstas pela BNCC (BRASIL, 2017) que evidenciam ainda mais a necessidade de readequação para prática, a fim de que o professor redirecione sua ação pedagógica aos novos paradigmas curriculares. Segundo a Base, cabe ao professor: 79 • conceber e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.; • conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; • construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; • selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender; • manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p.17). Como é possível constatar, as incumbências acima relatadas pressupõem um professor que trabalhe com metodologias variadas e recursos didático-metodológicos diversos, inclusive com os recursos tecnológicos disponíveis, buscando atender de maneira mais individualizada os alunos em suas necessidades e especificidades; sugere um profissional que seja capaz de mobilizar o interesse do aluno, engajando-o no processo de aprendizagem e fazendo com que ele seja corresponsável por este; supõe alguém que avalie bem estudantes, utilizando a avaliação como ponto de partida para reconduzir e repensar a própria prática; demanda um professor pesquisador, crítico e reflexivo. No contexto da alfabetização e do letramento, demanda um professor que compreenda as particularidades desses dois processos e os desenvolva de maneira concomitante, consistente e eficaz. Para tanto, esse professor precisa estar amparado e subsidiado por todo o

	sistema educacional e por equipe escolar, no sentido de ampliar seus percursos formativos, valorizá-lo, melhorar suas condições básicas de trabalho, apoiá-lo em suas fragilidades e dificuldades profissionais. D(Rocha, 2020, p. 78 e 79) (Rocha, 2020, p.) (Rocha, 2020, p.) (Rocha, 2020, p. (Rocha, 2020, p. (Rocha, 2020, p.)
31	Outro aspecto que destacamos, foi que as dificuldades apresentadas pelas crianças, a fez “[...] buscar [as] habilidades e competências necessárias para que eles avan[çassem] de fato [...]”. (EVA, 2021, grifo nosso), apontando para um fazer pautado nas orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define competências como a mobilização de conhecimentos e habilidades como práticas cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2017), percebendo nós que este posicionamento reflete direcionamentos e efetivação nas redes de ensino das diretrizes provenientes dessa normativa. (Jesus, 2021, p. 92)
32	Podemos afirmar a partir da leitura e análise da BNCC, que contrário do que os discursos e documentos oficiais afirmam, a Base é um currículo imposto, e não um documento norteador para que os sistemas elaborem seus próprios currículos. (Silva, 2019, p. 108) Libâneo (2017), nos traz três tipos de currículo e a função que a escola desempenha para a partir de cada um deles: currículo instrumental e currículo socioeducativo; currículo sociológico/intercultural; currículo para a formação cultural e científica articulado a diversidade cultural. Com base neste autor inferimos que o currículo abordado na BNCC é o instrumental, de escola com resultados imediatos, em que se acolhe e integra seus alunos. (Silva, 2019, p.108) as professoras disseram que não haverá possibilidade de acrescentar nada de específico da realidade, pois o que está na “Base” será cobrado nas avaliações externas então deve ser priorizado, e há uma quantidade excessiva de conteúdos, habilidades, competências a serem trabalhadas na escola dos anos iniciais. Para as docentes, há um desconhecimento da realidade da sala de aula por parte de quem elabora as políticas públicas, além da ausência de acompanhamento e avaliação dessas mesmas políticas. (Silva, 2019, p.173)A BNCC, que norteará a elaboração e reelaboração dos currículos das redes e Sistemas de Ensino a partir deste ano, também foi ponderada pelas vozes deste trabalho. Esse documento aponta que a escola de Educação básica deve letrar os alunos em todas as áreas do conhecimento. No entanto, para as vozes desta pesquisa, a quantidade excessiva de conteúdos, 182 habilidades e competências a serem contempladas poderá prejudicar a qualidade do ensino oferecido. Em suma, iden(Silva, 2019, p. 181 e 182) (Silva, 2019, p.) (Silva, 2019, p.)
33	Souza, 2021, p.)
34	como destaca Cassio (2018), a BNCC é um retrocesso na educação, como decaimento democrático, que reflete uma leitura de educação, em que é possível centralizar o currículo e controlar o que vai ser aprendido na rede educacional. (Moraes, 2022, p. 35), percebemos que a BNCC está engessando os planos de aulas das professoras, uma vez que, em maior parte, ele é apenas formado pela própria base. (Moraes, 2022, p.98) (Moraes, 2022, p.) (Moraes, 2022, p.) (Moraes, 2022, p.)
35	salienta-se a presença de propostas que contemplam os interesses dos empresários da educação como produtores de softwares e materiais educativos: o caráter conservador do documento que evidencia a forma inibida e muitas vezes ausente de tratar os direitos sociais, as ações de inclusão e as questões de gênero e raça presente nos pressupostos da Escola sem Partido e nos ideais dos reformadores que passaram a ocupar o Ministério da Educação após o golpe político, jurídico e midiático instituído em 2016 no Brasil. (Mendes, 2021, p. 73) (Mendes, 2021, p.)(Mendes, 2021, p.)(Mendes, 2021, p.)(Mendes, 2021, p.)(Mendes, 2021, p.)
36	Nesse sentido, as autoras evidenciam que ao delimitar um espaço de tempo para que a alfabetização aconteça, a BNCC está propondo um trabalho mecânico e delimitando o trabalho do professor. Desta maneira, deveríamos ter mais investimentos educacionais que sejam capazes de promover uma formação docente de qualidade e currículos educacionais elaborados para além da lógica mercantil e melhora de índices das avaliações em larga escala. (Silva, 2020, p. 23) ao definir as habilidades necessárias para que o processo de 45 alfabetização ocorra, acaba por fragilizar e limitar esse processo(Silva, 2020, p. 44 e 45)(Silva, 2020, p.)(Silva, 2020, p.)(Silva, 2020, p.)
37	Percebemos assim, que a BNCC configura-se em mais uma tentativa de fortalecer e subsidiar as diretrizes neoliberais, estabelecidas conforme o conceito de qualidade da educação deste odelo econômico, centrado em objetivos que buscam o favorecimento das avaliações em larga escala e dos índices quantitativos para que assim, a empregabilidade, o empreendedorismo e a pedagogia das competências atuem para fortalecer os interesses do capital. (Ribeiro, 2019, p. 55)Podemos constatar que o que foi denominado de renovação no contexto da implementação da BNCC não se caracteriza em uma mudança efetiva na direção de uma educação que atenda às classes desfavorecidas. O currículo, historicamente, tem atendido aos interesses de determinada época e a BNCC não aparenta servir a um propósito diferente. (Ribeiro, 2019, p.66) Seguindo esse entendimento, podemos inferir que o currículo proposto na BNCC para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental não favorece o desenvolvimento integral da criança, suprimindo de seu processo de constituição humana os conhecimentos historicamente produzidos apesar de usar termos que induzam ao convencimento dessa possibilidade. (Ribeiro, 2019, p. 114)Inferimos assim que a maior ilusão da proposta da BNCC é que ela na verdade se correlaciona intencionalmente com a consolidação de um projeto que retira dos docentes sua autonomia, direcionando as habilidades propostas às habilidades que estão propostas nas avaliações em larga escala, silenciando intencionalmente muitos dos conhecimentos que são necessários à constituição de sujeitos em sua formação omnilateral.(Ribeiro, 2019, p. 116)Inferimos com essas análises que a BNCC não se distanciou de outras propostas que a antecederam, o que nos leva a desmistificar, dentre outros apontamentos pertinentes a “tal inovação” que este documento se propôs a apresentar para a educação nacional. Outra ilusão acerca deste documento foi o desenho de que se propõe a uma educação de qualidade para todos. A BNCC se aproxima das expectativas da lógica capitalista, distanciando-se das possibilidades de que a educação esteja entrelaçada à necessidade de superação de um sistema que se propõe à manutenção da hegemonia da classe dominante, afastando as classes dominadas de seu direito a acessar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, voltando-se para um currículo que propõe o desenvolvimento de 124 habilidades e competências necessárias ao perfil do trabalhador que o mercado de trabalho espera, e que consideram, no caso da alfabetização, os rudimentos dos conhecimentos, no caso da alfabetização a codificação e a decodificação como suficientes aos mais pobres, que estão à mercê das injustas relações de poder estabelecidas em nossa sociedade. (Ribeiro, 2019, p. 123 e 124)A BNCC, apesar dos esforços implementados pelos agentes que a construíram e por seus apoiadores, manifesta ressoante a voz de um sistema que pretende, à custa da das desigualdades e da crueldade de uma ideia meritocrática, estabelecer a hegemonia daqueles que se encontram no poder. A concepção de alfabetização que sustenta a BNCC não está aberta ao diálogo. Estrutura-se na disseminação de uma ideia que ensinar “o mínimo” ou “o básico” é suficiente para a superação da pobreza, como se fosse possível a todos a superação de uma construção historicamente estabelecida sem mudanças reais nas estruturas sociais.(Ribeiro, 2019, p. 124)
38	Tal política curricular define o tipo de formação parao trabalho e para a cidadania, por meio da qual o próprio sujeito é responsável por resolver os desafios que se apresentam no contexto social. (Amarante, 2021, p. 142) Fica evidente, portanto, que a proposta da BNCC (BRASIL, 2017) para a formação de competências e habilidades previstas está ancorada na lógica do capital, mais do que na formação humana, o que torna a educação uma mercadoria destinada a suprir as demandas do mercado globalizado.(Amarante, 2021, p.143)Quando afirmamos que o direcionamento dado pela BNCC (BRASIL, 2017) ao trabalho docente na alfabetização é pautado no paradigma das competências e das habilidades, estamos entendendo que esse documento normativo prioriza a perspectiva neoliberal

	nas orientações curriculares e nas avaliações externas e, tendendo a reproduzir os preceitos neoliberais, afeta as aprendizagens, pois se distancia do real objetivo da educação que é a formação integral. A BNCC (BRASIL, 2017) representa os interesses do grupo detentor do capital e, assim, direciona uma formação instrumentária e laboral que desconsidera o homem em sua totalidade. (Amarante, 2021, p.146)144 Afirmamos que, como política educacional, a BNCC (BRASIL, 2017) responsabiliza apenas o currículo por solucionar toda a problemática da alfabetização dos estudantes brasileiros porque toda a educação está subordinada a essa nova reforma. Ou seja, está subordinada a uma reforma que demanda novas formações docentes e novos materiais que, no entanto, continuarão sendo produzidos por grupos privados orientados por seus próprios interesses econômicos. Mais do que isso, ao direcionar as avaliações externas à escola, a BNCC (BRASIL, 2017) irá engessar o trabalho docente de acordo com seus preceitos meritocráticos. (Amarante, 2021, p. 150).
39	Desse modo, apreende-se que a BNCC comporta, como assinala Macedo (2019), uma ideia de currículo em ação e, além do mais, infere-se que o conjunto de conteúdos e conhecimentos propostos têm uma finalidade, que é a formação de cidadãos e trabalhadores para uma determinada sociedade, inserida em determinado contexto político, histórico, social e econômico. (Lucca, 2024, p.68) Ainda que considere que a BNCC é um documento curricular que tem por objetivo apresentar as aprendizagens essenciais para os estudantes da Educação Básica e, que a partir dela, cada rede de ensino deverá construir seu próprio currículo, no qual podem e ampliar os pressupostos estabelecidos. Entende-se, em consonância com Soares (2019), que há o risco de que, devido a diversos fatores, dentre eles as dificuldades em articular grupos de profissionais para a discussão e elaboração de currículos nas mais diferentes realidades do país, esses documentos locais tomem-se cópias da BNCC e, por conseguinte, comportem esses problemas conceituais e metodológicos. (Lucca, 2024, p. 94)
40	<u>afirmo que a BNCC exerce grande influência no trabalho a ser desenvolvido nas escolas e a força centrípeta exercida por ela pesa no desenvolvimento dos documentos escolares como foi possível observar no Projeto Político Pedagógico. Este, por sua vez, encharcado com terminologias e conceitos da BNCC, exerce influências no Plano Anual de Trabalho das professoras. Ambos, PPP e Plano de Trabalho exercem forças centrípetas sobre as propostas didático pedagógicas em salas de aula, combatendo as forças centrífugas ali presentes. Forças essas que clamam por possibilidades de trabalhos em sala de aula com os enunciados vivos e com os elementos extraverbaís concretos nas relações humanas, considerando os objetos da cultura humana e os signos encharcados de ideologia imerso no grande movimento dialógico da vida. (Russo, 2021, p. 140) Concluo que a BNCC, como documento oficial e orientador da Educação brasileira, exerce grande influência no trabalho a ser desenvolvido nas escolas, fato revelado na própria organização do PPP. Afirmo, portanto, que a força centrípeta exercida pela BNCC atua no desenvolvimento do documento escolar, este, por sua vez, encharcado com terminologias e conceitos da BNCC, exercem influências no Plano de Trabalho das professoras e ambos nas propostas didático pedagógicas dos trabalhos em salas de aula, combatendo as forças centrífugas que, por sua vez, atuam para que as possibilidades didático pedagógicas em sala de aula sejam pautadas pelos enunciados vivos e concretos nas relações humanas. (Russo, 2021, p. 318).</u>