

A AULA DE PORTUGUÊS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: o que diz a Base Nacional Comum Curricular – BNCC?

Thays Santos Costa¹

RESUMO: Este artigo analisa as orientações da Base Nacional Comum Curricular para a aula de Português no Ciclo de Alfabetização, destacando orientações e possíveis desafios e contribuições para a prática pedagógica de professores ao alfabetizar letrando. Na fundamentação teórica priorizamos as contribuições de Geraldi (1997, 2012), Costa Val (2002) Antunes (2003, 2013) no que se refere aos fundamentos do ensino de português, e no que se refere aos aspectos destinados as especificidades da alfabetização e do letramento, Soares (1990, 1997, 1999, 2001, 2002, 2003 e 2016) todos com base teórica na concepção sócio interacionista da linguagem. Nesse sentido, por meio de uma pesquisa bibliográfica-documental, de abordagem qualitativa, apresentamos as orientações da BNCC para a aula de português com foco na alfabetização e letramento, identificando possíveis obstáculos, fragilidades e méritos do trabalho a partir da BNCC sem se ater a comparações com as versões anteriores. A expectativa é de que a leitura do artigo possa contribuir para a compreensão do documento e para reflexão das práticas de ensino, visando, em última instância, à melhoria das expectativas de aprendizagem dos alunos no que se refere à alfabetização e ao letramento.

Palavras-chave: Aula de Português, Alfabetização, Letramento, BNCC

1. INTRODUÇÃO

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), professora Alfabetizadora da rede municipal de Itabuna desde 2002.

A Alfabetização e o Letramento compreendem, primordialmente, a aprendizagem e o uso social da leitura e da escrita e ao Ciclo de Alfabetização, e, de modo mais específico, ao componente curricular de Língua Portuguesa, compete o ensino sistematizado destas competências. Entendemos que, no cenário atual, diante dos resultados insatisfatórios apurados pelas avaliações externas que denunciam a baixa proficiência em leitura e escrita de nossos alunos, torna-se legítimo refletir sobre as aulas de Português nessa etapa da aprendizagem (Ciclo de alfabetização), sobretudo, quando se promulga uma Base Nacional Comum Curricular para normatizar e orientar legalmente essa atividade em todo território brasileiro.

Afinal, quais seriam os nortes para aula de Português no CA (Ciclo de Alfabetização)? Essas orientações legitimadas na BNCC se configuram em desafios, fragilidades e/ou contribuições para o alfabetizar e o letrar? Esses são questionamentos relevantes que o presente artigo pretende discutir, haja vista que, na condição de professores alfabetizadores precisamos compreender a Base numa tentativa de melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento que mediamos.

2. Afinal, em que bases à BNCC se fundamenta? Algumas reflexões

A LDB nº 9.394/96, já preconizava há 22 anos atrás que o currículo do ensino fundamental deveria ser constituído por uma Base Nacional Comum a ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais (BRASIL, 1999). Todavia, só agora essa Base foi constituída e promulgada e legitimada pelo pacto Inter federativo, nos termos da lei 13.005/2014. Esse documento de caráter normativo e legal, “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Sua organização e desenvolvimento nas Unidades escolares deverá ser considerada na organização dos currículos. Mas que concepção de língua, de aula de português esse documento defende? Como repercute nos processos de alfabetização e letramento?

Segundo Marcuschi (2008, p. 59, grifo nosso) “a língua pode ser vista – e foi vista de vários ângulos teóricos” no seu processo sócio histórico. Ela foi concebida como forma ou *estrutura*, como *instrumento*, como *atividade meramente cognitiva* e como *atividade sociointerativa situada*. As primeiras compreensões de língua incidiram (e incidem) numa alfabetização restrita à codificação e à decodificação, já a última, entende a alfabetização

como um sistema de representação que carece da formação de conceitos por um sujeito que pensa, age, usa e interage por meio da língua.

Isso é compreensível quanto consideramos que com o avanço dos estudos linguísticos e as contribuições de Bakhtin, a partir da teoria enunciativo-discursiva, a língua passou a ser entendida também como forma de interação, o que trouxe para a aula de Português a produção dos textos, os diversos gêneros discursivos/textuais², as diferentes situações de comunicação, a compreensão e a intenção dos interlocutores, considerando que “a língua é uso e também resultado do uso” (BAGNO, 2002, p. 26). Os estudos de Marcushi (2008), Geraldi (2012), Antunes (2003), Possenti (2014) e Costa Val (2002), renomados pesquisadores da área, também defendem a aula de português por prismas reflexivos sobre a língua em uso.

Soares tem reiterado em diversas obras que a escrita é uma tecnologia como outras e, como tal, é preciso que, além de se apropriar dela (dimensão da alfabetização), as pessoas reconheçam que ela só faz sentido – como qualquer tecnologia – se for usada (dimensão do letramento). Nesse sentido, assim como é importante aprender a escrever, conhecer a relação fonema-letra, saber que se escreve de cima para baixo, da esquerda para a direita, aprender as convenções da escrita é igualmente importante saber usar o que foi aprendido nas práticas de linguagem demandadas.

A esse respeito, Antunes (2003), ao pensar sobre “a aula que queremos” – reflexiva, interativa, voltada para a participação do indivíduo em seu meio social –, constata que essa proposta se constitui em “um querer legitimado” (p. 21) já a algum tempo. Ao comentar os PCNs, ela deixa subentendido que o documento está de acordo com o que defende a academia para o ensino de língua materna: “as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio da língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social”. Do mesmo modo, se refere ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e a matriz do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) (ANTUNES, 2013, p. 22).

De certo, sem se ater as discussões, diálogos e disputas teóricas, políticas, ideológicas e culturais que marcaram construção da Base Nacional em suas versões (esse é conteúdo de para outro artigo), constatamos que de forma sistemática e concreta, ela também materializa uma compreensão de aula de português por meio de uma perspectiva reflexiva interativa.

Todavia, Costa Val (2002) tem alertado para um risco que insiste em persistir nas aulas de Português, de que nada adianta substituir os conteúdos da gramática tradicional por outros mais atuais e manter o mesmo tratamento formalista e classificatório. Esse alerta é, no nosso entendimento, oportuno tendo em relação a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Precisamos evitar que, segundo uma perspectiva transmissiva, as aulas de Português sejam povoadas por atividades que peçam aos alunos para definir campos de atuação e/ou dar exemplos de gêneros textuais do campo Artístico-literário ou do campo da Vida cotidiana. Isto significa dizer que, olhar para a BNCC com maior clareza e possibilidade de compreensão, deve nos possibilitar descortinar concepções e contribuir para a oferta de uma aula de português voltada para o alfabetizar letrando, e não mais como uma prática meramente transmissiva. Certamente, esse aspecto incidirá em desafios do ponto de vista formativo e de preparo e uso de materiais didáticos adequados.

1 O que diz a BNCC sobre a aula de português no ciclo de alfabetização ?

Para Bagno (2002), é urgente que desloquemos nossas reflexões da língua de um plano abstrato (língua como essência) para um plano concreto (dos usos da língua pelos falantes), apreendendo-a em sua realidade histórica, cultural, social, e tomando-a como atividade social empreendida por pessoas para interagirem. Nessa perspectiva concreta, o ensino tradicional que visou (e visa) apresentar um modelo padrão de normas, de formas, como se a língua fosse algo acabado, “pronto para consumo”, como se fosse “um conjunto de regras de aplicação prática, reduzindo-se à gramática de frases isoladas, não cabe mais! É incabível, por desconsiderar aquilo que é intrínseco à própria língua: interação entre pessoas (BAGNO, 2002, p. 23-24).

Tomar a língua em sua inteireza é atestar que ela se materializa em diferentes práticas de linguagem: oralidade, leitura, produção textual escrita e análise linguística. Essas práticas devem ser consideradas de forma articulada, sob pena de não conceber a língua integralmente, e afastar-se do seu uso que é diverso, complexo e integrado. Esse é um grande desafio da aula de Português, pois, ao considerarmos os eixos estruturantes, nos debruçamos sobre objetos diferentes de estudo, mas que são interdependentes, e pressupõem desenvolvimento de habilidades também diferentes, mas que são utilizadas e se desenvolvem de forma simultânea.

Na verdade, a separação dessas práticas de linguagem é meramente didática e serve a fins pedagógicos, já que nas práticas sociais elas se interpenetram, se inter cruzam e se retroalimentam (BNCC, 2017, p. 78).

Por ser a BNCC um documento que dialoga com documentos anteriores e com as mais recentes orientações curriculares, além de normatizar as competências básicas a serem desenvolvidas nacionalmente para todos os alunos, sujeitos de aprendizagem, ela destaca como conceito (o quê), encaminhamento metodológico (o como) e objetivos (para quê) para o ensino de Língua Portuguesa a partir de cada eixo.

a) Leitura

A leitura “compreende práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BNCC, p. 67).

Tomada no seu sentido mais amplo, as práticas leitoras devem servir à fruição, à pesquisa, ao conhecimento sobre a vida, por meio de práticas de uso e de reflexão, por meio da leitura de textos de diferentes gêneros. Isso implica que as propostas de leitura devem resultar em reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos, sobre a dialogia e relação entre esses, sobre a análise da organização textual (progressão temática, coerência e coesão textual), sobre o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as temáticas, as fontes e a validade das informações, sobre a compreensão dos efeitos de sentido sinalizados pelos recursos linguísticos e multissemióticos, sobre as estratégias e procedimentos de leitura, sobre a adesão às práticas de leitura.

b) Produção de textos (orais, escritos e multissemióticos)

Na BNCC, o eixo da produção de textos “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (p. 72).

As práticas de produção devem promover: a reflexão sobre as condições de produção de textos nas diferentes mídias e campos da atividade humana, analisando aspectos discursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos, estabelecendo a dialogia entre os textos; o desenvolvimento da alimentação temática por meio da pesquisa, da seleção de dados e produção de argumentos; a construção da textualidade; a compreensão dos aspectos notacionais e gramaticais em acordo com a função do texto e, por fim, o

desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redsign* e avaliação de textos.

c) Oralidade

Compreende, na BNCC, “as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (aula dialogada, webconferência, programa de rádio, seminário, declamação de poemas, peça teatral, apresentação de cantigas e canções etc.) (BNCC, p. 74), além das práticas de oralização de textos.

Nesse eixo, devem ser desenvolvidas competências referentes à reflexão sobre as condições de produção dos textos orais, à compreensão de textos orais atentando para elementos paralinguísticos (imagens, entonação, ritmo) e cinésicos (relativos aos movimentos, aos gestos), à produção de textos orais de diversos gêneros considerando etapas de planejamento, de produção propriamente dita e de *redesign*, à compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos e semióticos em textos pertencentes a diversos gêneros e à compreensão da relação entre fala e escrita percebendo diferenças composicionais e linguísticas de cada modalidade de acordo com o gênero textual em questão.

d) Análise Linguística/Semiótica

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica segundo a BNCC, “envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multisemióticos) das materialidades de textos, responsáveis por seus efeitos de sentido” (p. 76).

Como já mencionado, há um caráter de interdependência entre os eixos. No que se refere à análise linguística, esse caráter é bem destacado, uma vez que os recursos operam em todos os campos e esferas de atuação, pois só se faz entender e significar nas práticas de leitura e da produção de textos escritos e orais.

Segundo o próprio documento, o acréscimo da Semiótica se justifica, uma vez que, ao contrário da Linguística, ela não reduz suas pesquisas ao campo verbal apenas. Constituindo-se em um campo do conhecimento que busca entender como o indivíduo dá significado a tudo que o cerca, ao tratar dos conceitos, das ideias e conceber como esses mecanismos de significação se processam natural e culturalmente, amplia seus objetos de estudo consideravelmente para os âmbitos das artes visuais, da música, do cinema, da fotografia, dos gestos, da religião, da moda etc.

A BNCC propõe o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos relacionados à fono-ortografia (análise de relações regulares e irregulares entre fonemas e grafema e possibilidades de estruturação da sílaba), à morfossintaxe (conhecer as classes de palavras, analisar funções sintático-semânticas e perceber o funcionamento das flexões das classes gramaticais), à sintaxe (conhecer e analisar as funções sintáticas –sujeito, predicado, objeto, modificador, etc. – e correlacioná-las com os fenômenos de concordância, regência e retomada na organização sintática das sentenças do português do Brasil), à semântica (refletir, nos textos, sobre os efeitos de sentido decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo, figuras de linguagem etc.), à variação linguística (conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e discutir o fenômeno da variação linguística e da língua-padrão em suas bases de maneira crítica) e aos elementos notacionais da escrita (conhecer as diferentes funções e efeitos de sentido provocados no texto pelo uso de sinais de pontuação, além de conhecer a acentuação gráfica e suas relações com a prosódia, e utilizar as regularidades e irregularidades ortográficas do português).

De maneira geral, a BNCC ao optar por uma perspectiva enunciativo-discursiva, que concebe a língua como interação social, assume o texto como unidade central do trabalho de ensino-aprendizagem, destacando a reflexão e o uso significativo da linguagem em atividades diversas de leitura e produção de textos orais e escritos.

Considerando as práticas contemporâneas de linguagem, o documento normatiza enfaticamente o trabalho com os textos e portadores textuais multimodais, e “cristaliza” o trabalho com os gêneros textuais numa perspectiva de uso e não de transmissão, a partir da eleição de campos de atuação. Trata-se, na verdade, de legitimar que as práticas de linguagem derivam de situações da vida social, necessitando ser situadas em contextos significativos organizados nos Anos iniciais por cinco campos: campo da vida cotidiana (específico a este segmento), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública.

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para atuação em atividades do dia-a-dia, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa. (BNCC, p. 80)

Em termos didáticos, os campos de atuação contemplam e indicam uma progressão de aprendizagem que parte da compreensão, reflexão e produção das práticas mais cotidianas para as mais institucionalizadas de uso da língua, bem como fornecem indicativos para a seleção dos gêneros textuais e dos procedimentos possíveis para trabalhá-los na sala de aula.

3. A BNCC E OS RUMOS DA AULA DE PORTUGUÊS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Foi sinalizado por Antunes (2013) e já destacado nessa pesquisa o caráter coerente e de vanguarda dos documentos legais que regem o ensino de língua portuguesa no Brasil, face aos pressupostos teórico-metodológicos erigidos pela academia. Destacamos, porém, que assumir essa premissa não significa afirmar que os conceitos e encaminhamentos postos por esses documentos não possam resultar em críticas, em debates, em apontamentos diversos.

A necessidade de o país propor uma base nacional comum, como já assinalamos, foi sinalizada pela LDB em 1996. Depois, essa proposta foi referendada por outros documentos orientadores (PCN e DCN). Homologada em dezembro de 2017 (3a versão), a BNCC encontra-se, ainda, envolta num intenso debate entre e nas diversas áreas de conhecimento. Debate que, diga-se de passagem, também a precedeu e a constituiu até a conclusão da 2a versão do documento.

A BNCC retratou bem a controvérsia em torno da duração do CA, ao alterar, algumas vezes, a composição do número de anos que compunham o CA (ora dois, ora três, depois dois), durante o processo de sua elaboração. A versão homologada faz referências ao tempo do Ciclo:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1o e 2o anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. (BRASIL, 2017, p. 87 – grifos nossos)

Esse 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, 2017, p. 89 – grifos nossos)

Na BNCC, o componente Língua Portuguesa tem a seguinte organização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental: i) quatro campos de atuação (vida cotidiana, vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário); ii) cada campo de atuação se materializa em práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica); iii) cada prática de linguagem se desdobra em objetos de conhecimento; iv) para cada objeto de conhecimento, são elencadas habilidades; v) do total de habilidades que devem ser desenvolvidas no CA, dezenove devem ser trabalhadas do 1o ao 5o ano, outras dezenove devem ser trabalhadas no 1o e no 2o ano, 26 são listadas para o 1o ano e 29 para o 2o ano.

Interessa-nos entender como essa organização dialoga com as concepções de alfabetização e letramento defendidas na academia e em outros documentos oficiais.

Quando conceituamos alfabetização e letramento a partir de Soares (1985, 1999, 2016), compartilhamos a aceitação de dois processos: um voltado para a apropriação do SEA e outro voltado para os usos sociais da escrita. No nosso entendimento, a organização em campos de atuação busca fomentar o planejamento e o desenvolvimento de atividades que privilegiam o letramento.

Isso, entretanto, não deve significar que as habilidades específicas da alfabetização não são explicitadas. São doze no 1o ano e dez no 2o ano – essas habilidades devem ser trabalhadas em todos os campos de atuação ao longo dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso significa que as habilidades do eixo de análise linguística (alfabetização) serão sempre trabalhadas a partir de um gênero discursivo/textual. Se nossa interpretação estiver correta, a BNCC sinaliza um trabalho coerente com a perspectiva de “alfabetizar letrando”. O trabalho específico com a alfabetização, a partir dos campos de atuação, pode ser assim sintetizado no documento:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, BNCC, 2017, p87-88)

A importância que o documento dá ao desenvolvimento da consciência fonológica (nos níveis fonêmico e silábico) atesta a influência, em sua composição, dos estudos da Linguística. Essa

preocupação com o desenvolvimento da consciência fonológica pode significar uma tentativa de “reinventar a alfabetização”, como propôs Soares (2003, p16):

A importância que o documento dá ao desenvolvimento da consciência fonológica (nos níveis fonêmico e silábico) atesta a influência, em sua composição, dos estudos da Linguística. Essa preocupação com o desenvolvimento da consciência fonológica pode significar uma tentativa de “reinventar a alfabetização”, como propôs Soares (2003, p16):

se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. É a esse desprezo que chamo de “desinventar” a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento. Acredito que essa é uma das principais causas do que vemos acontecer hoje: a precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos. (p. 16)

Ainda segundo Soares (2003), é preciso reinventar a alfabetização, pois, embora as contribuições da psicogênese tenham nos auxiliado a compreender sobre o como as crianças constroem suas hipóteses sobre a língua escrita, e como avançam para a construção de uma hipótese de escrita alfabética, hoje, por conta de equívocos sobre as teorias construtivistas, corremos o risco de as crianças não avançarem dessa escrita alfabética rumo à consolidação da alfabetização, posto que esse processo exige um trabalho com especificidades que não podem continuar sendo desprezadas, mas que precisam ser reinventadas. A esse respeito a própria Soares (2003) esclarece:

[...]quando a criança se torna alfabética, está na hora de começar a entrar no processo de alfabetização, de aprender a ler e a escrever. Por quê? Porque quando se torna alfabética, surge o problema *da apropriação por parte da criança do sistema alfabético e do sistema ortográfico de escrita*, os quais são sistemas convencionais constituídos de regras que, em grande parte, não têm fundamento lógico algum. E a criança tem de aprender isso. Ela tem de passar por um processo sistemático e progressivo de aprendizagem desse sistema. Nesse campo, a grande colaboração é da Linguística, ao tratar das relações entre sistema fonológico e sistema ortográfico. (SOARES, 2003, p. 18) (Grifo nosso)

Para as práticas de linguagem, a Base propõe no eixo oralidade que se dê o aprofundamento sobre a língua oral e de seu uso, sobre as características discursivas da fala e da escuta; o que representa transpor a visão restrita de que para desenvolver a oralidade basta comentar ou interpretar textos, e garantir em sala de aula o trabalho com gêneros orais.

No que se refere a análise Linguística/Semiótica: que seja efetivada a alfabetização, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, núcleo central de toda a aula de português no

início desse Ciclo de Alfabetização, ou seja, a especificidade da alfabetização que Soares (2003) tanto destaca. Todavia, em situações de efetivo uso social da leitura e da escrita e, a partir, da construção conceitual que se dá a partir desse uso.

Até porque, no eixo Leitura/Escuta destinado ao desenvolvimento de estratégias de leitura ampliando, continuamente, o letramento; assim como no eixo Produção de Textos: que se incorpore, progressivamente, estratégias de produção de texto, em diversos gêneros textuais.

Para esses fins, com destaque ao campo da vida cotidiana, por se organizar nos textos mais familiares ao universo da criança (cantigas, receitas, regras de jogo, etc.), espera-se que com o avanço da análise linguística e multisemiótica os alunos possam avançar para compreensões referentes a pontuação e acentuação, sendo habilitados no terceiro ano à discutir a classes morfológicas das palavras nos textos.

Numa dimensão mais organizacional, a BNCC propõe para a aula com as práticas de linguagem, o estudo do “objeto de conhecimento” a ser construído com os alunos (o “o quê” – o conteúdo) e as Habilidades a serem desenvolvidas de acordo com esse (o “para quê”). O encaminhamento metodológico para essas ações (o “como”) encontra-se implícito já na adoção dos termos: objeto de conhecimento e habilidades, posto que estes designam assumir o aluno como sujeito da aprendizagem, onde o professor medeia o processo, visando o desenvolvimento de prática de reflexão e construção de conhecimento para atuação social (competência).

No entanto, a BNCC, tem sido alvo de muitas críticas no que se refere à alfabetização. Acusada de reducionismo, de sobrepor à faceta linguística, de representar um retrocesso. Essas denúncias e discussões no meio acadêmico e entre os especialistas, perante as especificidades da alfabetização delineadas na base, foi, inclusive, prevista por Soares (2003) quando advertiu sobre a necessidade de “ficar de olhos bem abertos para saber se esse movimento está sendo feito e em que direção ele está sendo feito” (SOARES, 2003, p21).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como parâmetro essas considerações, devemos refletir intensa e proficuamente quanto aos riscos de assumir a BNCC e suas exigências, numa atitude reprodutora e mecânica. O trabalho com a base deve ser precedido, constituído e consolidado pelas vias da reflexão profissional. Discutindo sempre, quanto o que propõe á Base enquanto

aspectos importantes à aula que materializamos, conscientes quanto ao porquê, o para quem e o como estamos propondo.

Afinal, se essa especificidade é mesmo necessária, e não podemos relacioná-la a práticas superadas, mas pretender práticas mais elaboradas. Contudo, sem medo de falar nos reais objetos de conhecimento do processo, sob pena de não ser taxado de tradicional. Reiteramos, que “o como” e o “para quê” fazem toda a diferença nesse processo de legitimação da BNCC. A efetivação das habilidades e competências objetivadas para a aula de português dependerão do currículo que, de fato, se constrói em cada escola e se materializa nas aulas tanto de português quanto dos outros componentes curriculares. Afinal, a Base normatiza conhecimentos básicos, imprescindíveis, devendo se tornar um instrumento a mais para a construção do currículo escolar e não um rol de conteúdos a ser seguido, como tememos.

Do mesmo modo, a Base desafia todos os professores da alfabetização, a alfabetizar e letrar: garantir a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (alfabetização) conjuntamente ao seu uso social (letramento). Cremos que esse desafio vem sendo superado nas nossas aulas, porque para a aula de português no CA a Base não traz algo inédito.

Certamente, um dos pontos chave que o documento legitima é a condição intrínseca do ensino da língua portuguesa: ela é interação e só se constitui no trabalho com a linguagem em situação de uso. O que significa dizer que a aula de português não pode se resumir ao ensino transmissivo das vogais, das letras, das sílabas, das frases isoladas e sem sentido nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Sabemos que o letramento digital, tanto pelos recursos de grande parte das escolas quanto pela formação de muitos professores, se constituirá num desafio desse processo, como o será dar conta dos eixos de oralidade, análise linguística, leitura e produção de textos de forma articulada, sistematizada e em situação discursiva. Uma grande fragilidade do documento é a pouca ênfase a produção textual para o I e o II ano, o que é contraditório diante das compreensões de língua adotadas pelo documento, sobretudo, diante da potencialidade desse eixo como instrumento de ligação entre esses mesmos eixos.

De certo, temos que são méritos do documento garantir a alfabetização e o letramento como processos distintos, mas indissociáveis, bem como garantir uma progressão de aprendizagem nesse ciclo. Ao mesmo passo, reconhecemos que fica o desafio da formação permanente por parte de todos os profissionais da área, sob pena da BNCC não se tornar apenas mais um documento a ser homologado sem distinta legitimação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. Língua Materna: Letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, 13-84.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Curricular Comum: língua Portuguesa – Anos Iniciais. Brasília: MEC/SEF, 2017

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Alfabetização e Letramento na sala de aula (organizadoras). Autêntica Editora: CEALE, 2009

COSTA VAL, Maria da Graça. A gramática do texto, no texto. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.107-133, jul/dez. 2002

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é produção de texto na escola? Presença pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, v.4, n.20, mar/abr. 2001.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W.(org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012

GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W; CITELLI, B. (Coord.). Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, J.W. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012, p. 88-103

GERALDI, João W. O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.

LEAL, Telma Ferraz. Ciclo de Alfabetização e Progressão Escolar. In: BRASIL, Sec. Da Educação Básica. Pacto nacional pela Alfabetização na idade Certa: Organização do Trabalho docente para a promoção da aprendizagem. Ano 1: unidade8/ Ministério da Educação, Sec. da educação Básica, Brasília: Mec., SEB, 2012

MARCUSCHI, L. A. Produção Textual, análise de gênero e compreensão; São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POSSENTI. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012, p. 59-73.

POSSENTI. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2014, p. 32-38.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. (Org.). Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ. 1998.

_____. A Reinvenção da Alfabetização. FAE/UFMG: Revista Presença pedagógica, v.9 n.52 jul/ago. 2003

_____. Alfabetização a questão dos métodos/ Magda Soares- São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Em busca da qualidade em alfabetização: em busca...de quê? (1ª edição 1991) IN: Magda Soares. Alfabetização e Letramento. 5 edição. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Abr. Nº25, 2004

SOARES, Magda. Letramento um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da norma. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 141-161.