

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LER E ESCREVER: QUANDO APRENDER? A BNCC PARA A
ALFABETIZAÇÃO**

LÍVIA FERREIRA PAZETTI LOPES

CAMPINAS/SP

2020

LÍVIA FERREIRA PAZETTI LOPES

**LER E ESCREVER: QUANDO APRENDER? A BNCC PARA A
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas para obtenção de titulação de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

CAMPINAS/SP

2020

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizziolli Pires CRB 8/6920
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.71
L864L

Lopes, Lívia Ferreira Pazetti

Ler e escrever: quando aprender? A BNCC para a alfabetização / Lívia Ferreira Pazetti Lopes. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.

134 f.: il.

Orientador: Heloísa Helena de Oliveira Azevedo.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Alfabetização. I. Azevedo, Heloísa Helena de Oliveira. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 22. ed. 370.71

LÍVIA FERREIRA PAZETTI LOPES

Ler e Escrever: Quando Aprender? A BNCC
para a Alfabetização

Este exemplar corresponde à
redação final da Dissertação de Mestrado em
Educação da PUC- Campinas, e aprovada pela
Banca Examinadora.

APROVADA: 10 de dezembro de 2020.



DR^a HELOISA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO

Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR^a ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
PUC-CAMPINAS



DR^a CLÁUDIA BEATRIZ DE CASTRO NASCIMENTO OMETTO
UNICAMP/FE

Dedicatória

Ao meu marido, Leandro, pelo carinho, apoio,
dedicação e proteção, para que eu pudesse
concretizar meu sonho e pelo seu reconhecimento
por eu ser professora.

Ao meu filho, Pedro, que foi
capaz de compreender a
importância deste estudo em
minha vida pessoal e
profissional.

A Rose, minha sogra que sempre me incentivou e
me ajudou com questões práticas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Heloisa Helena Oliveira de Azevedo, por ter tido a oportunidade de logo no início da graduação em Pedagogia ter sido sua orientanda na Iniciação Científica, orientada por ela, a qual contribuiu de forma significativa para minha formação, trazendo suas ideias transformadoras e suas reflexões críticas acerca de nossa sociedade.

Em minha longa e, às vezes, insegura trajetória como pedagoga, sempre pude contar e desabar com a Lena, a melhor amiga de minha família, que contribuiu de forma significativa e inteligente para minhas grandes decisões profissionais e acadêmicas, durante meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e posteriormente para meu Projeto de Pesquisa do Mestrado. Muito obrigada pelas imensuráveis contribuições.

Agradeço de coração e com muito carinho minha “chefe” Patrícia, essa pessoa que tanto admiro pela sua inteligência, elegância, profissionalismo, segurança e delicadeza com que nos ouve e nos respeita. Agradeço pelas nossas conversas, em que sempre saio motivada e com a sensação de estar no caminho certo. Muito obrigada pelas sábias palavras.

Obrigada Cristina Tassoni por ter sido minha professora na Pedagogia, e ao retornar à PUC em minha entrevista para o processo seletivo do Mestrado, tive a felicidade de ser entrevistada pela Cristina e reencontrá-la foi emocionante e me fez ter certeza de estar no caminho certo ao tomar a decisão de entrar para o Mestrado. Com certeza Cristina, você contribuiu de forma imensurável para minha formação. Muito Obrigada, pela oportunidade de ter sido sua aluna durante os quatro anos da Pedagogia e por ser minha examinadora titular!

Obrigada Jussara por aceitar ser minha examinadora suplente e por fazer parte da minha formação de forma calma, serena e tranquila.

Minha gratidão, Cláudia Ometto por aceitar ser minha examinadora externa, sem mesmo me conhecer. Admiro muito seu trabalho e sua trajetória profissional!

Agradeço a todas as professoras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas com quem convivi e muito aprendi durante a graduação. Obrigada!

Agradeço os participantes da pesquisa que concederam as entrevistas e pela humildade e paciência em me ajudarem sempre que necessário.

Agradeço à Escola campo da pesquisa, pelos documentos disponibilizados, pela ida até a escola e pelas conversas esclarecedoras sobre a implementação da BNCC.

Agradeço a Sabrina, com quem passei ótimos momentos, troquei ideias e refletimos sobre vários assuntos discutidos durante os semestres.

Agradeço aos funcionários na Universidade, pela demonstração de simpatia e profissionalismo, sempre que solicitados. Muito Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa trata da linguagem escrita enfocando de forma crítica a proposta para a alfabetização apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC e as competências para a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental deverão ser implementadas nas escolas no decorrer do biênio de 2019-2020. O nosso problema de pesquisa pautou-se em responder a seguinte questão: *qual é a proposta para a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental trazida na BNCC e como ocorreu essa implantação no contexto escolar?* Dessa forma, o objetivo central buscou conhecer o processo de implantação da BNCC em relação ao processo de alfabetização em uma escola, analisando como Orientadores Educacionais têm significado o disposto na BNCC nesse campo. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede privada de ensino, situada no Município de Campinas, São Paulo, pautando-se em uma abordagem qualitativa de investigação, e cuja técnica de produção de material empírico foram entrevistas semiestruturadas com as Orientadoras Educacionais da escola e análise documental da BNCC. A análise do material empírico foi realizada com base na Pedagogia Histórico-crítica e na teoria Histórico-cultural sobre desenvolvimento humano. ? Dentre as considerações finais consideramos que a proposta da BNCC, ao propor uma base comum para todas as escolas brasileiras, exigiu dos Orientadores Pedagógicos ações de estudo para apropriação imediata e aprofundada do material e das diretrizes relativas ao aprendizado da linguagem escrita, para que pudessem implementá-la na escola onde atuam. Com base na análise fundamentada do material empírico foi possível depreender que as crianças se desenvolvem de forma heterogênea e que é fundamental considerar o momento de aprendizagem de cada uma em sala de aula. Diante disso, identificamos que a BNCC, ao estabelecer um ensino comum a todas as escolas, impõe mudanças para sua implementação no contexto escolar que demandam estudos adicionais de formação da equipe gestora, além de desconsiderar o desenvolvimento das crianças, pois não leva em conta as questões culturais, regionais e conhecimentos prévios dos alunos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Linguagem Escrita. Alfabetização. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research is about the written language, in which we will critically analyze the proposal for literacy presented in the Common National Curricular Base (BNCC). The Common National Curricular Base (BNCC) emerged with new competencies for literacy in the 1st grade of the Elementary School and should be implemented in the schools in the biennium of 2019-2020. Our research problem was guided by the following question: what is the proposal for literacy in the 1st grade of Elementary School brought by the BNCC and how did this implementation occurred in the school context? Thus, the main objective sought to understand the process of teaching and learning of literacy for kids of an school, analyzing how Educational Advisers have meant the provisions of the BNCC in this field. The research was developed in a private school in the city of Campinas, São Paulo, basing itself in a qualitative approach of investigation, whose technique of empirical material production were semi structured interviews with with the school's Educational Advisors and documental analyzes of the BNCC. The analysis of the empirical material was made with base on the Historical-Critical Pedagogy and the Historical-Cultural Theory about human development. Among the final considerations we believe that the proposal of the BNCC in proposing a common base for all brazilian schools, demanded from the Pedagogical Advisors study actions for immediate and in-depth appropriation of the material and guidelines related to the learning of written language, so that they could implement it in the school where they work. Based on the reasoned analysis of the empirical material it was possible to infer that children develop in a heterogeneous way and that it is essential to consider the moment of learning of each one in the classroom. In view of this, we identified that the BNCC, in establishing a common teaching to all schools, imposes changes to its implementation in the school context that disregard the development of children, as it does not take cultural, regional and prior knowledge into account.

Key-words: Teacher Training, Common National Curricular Base (BNCC), Written Language, Literacy, Elementary School

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Imagem do site da BNCC - (Início).....	73
Figura 2- Imagem do Site da BNCC - (A Base).....	74
Figura 3- Imagem do Site da BNCC - (A Base).....	75
Figura 4- Imagem do site da BNCC – (Histórico).....	76
Figura 5- Imagem do site da BNCC – (Implementação).....	76
Figura 6- Imagem da área de “Material de apoio” da BNCC.....	77
Figura 7- Imagem da “BNCC para navegação”.....	78
Figura 8 - Capa da “BNCC em PDF”	79
Figura 9 - Imagem da “BNCC em planilha”	80
Figura 10 - Sumário da “BNCC em PDF”	81
Figura 11 - Sumário da “BNCC em PDF”	82
Figura 12 - Imagem do site da BNCC na introdução do documento.....	84
Figura 13 - Imagem da BNCC sobre A etapa do ensino fundamental.....	86
Figura 14 - Imagem BNCC Língua Portuguesa referente ao 1º e 2º anos.....	89
Figura 15 - Imagem da BNCC sobre as Habilidades a serem desenvolvidas.....	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
-----------------	----

CAPÍTULO I

1. APRENDIZADO DA LINGUAGEM ESCRITA.....	23
1.1 As cartilhas e os Métodos sintéticos e analíticos.....	26
1.2 A psicogênese da língua escrita.....	33
1.3 A teoria histórico-cultural e o desenvolvimento da escrita.....	41
1.4 A mediação do professor para o processo de desenvolvimento da escrita na criança e os <i>experimentos</i> de Luria.....	48

CAPÍTULO II

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO	61
2.1 A Base Nacional Comum Curricular.....	72
2.2 Site da Base Nacional Comum Curricular.....	73
2.3 O processo de alfabetização na BNCC.....	86

CAPÍTULO III

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA....	93
3.1 Campo de investigação.....	94
3.2 Participantes da pesquisa.....	98
3.3 Análise do material empírico.....	100

3.3.1	Formação acadêmica e necessidades práticas.....	101
3.3.2	Tomadas de decisões decorrentes à implementação da BNCC.....	106
3.3.3	Vantagens e desvantagens para os alunos do 1º ano do E.F.....	116
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
	APÊNDICE A: Roteiro de entrevistas semiestruturadas com as participantes.....	131
	APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	132

INTRODUÇÃO

A escolha da Profissão e a inserção no curso de Pedagogia e Mestrado em Educação, tiveram início em 2002, com meu casamento, pois a família do meu marido apoiava a ideia de eu voltar a estudar, tendo em vista que eu havia apenas concluído o ensino médio. Até que em 2009 decidi ser Pedagoga, pois queria contribuir com a educação no Brasil. No início o sonho era “grandioso”, eu pensava em promover uma “transformação social”, em âmbito nacional, por meio da educação, mas depois refleti muito e cheguei à conclusão de que se eu pudesse contribuir pelo menos com uma sala de aula, onde iria trabalhar, já, seria um começo. Por ter sido muito difícil o início de minha vida escolar, eu considerava, e sempre considerarei, importante a criança sentir-se acolhida na escola, isto é, queria demonstrar para os alunos que a escola pode ser um espaço de trocas de ensino e aprendizagem e que pode sim, ser um ambiente acolhedor, pois ao se sentirem acolhidos, as crianças se sentem integradas ao ambiente escolar, e serão capazes de se desenvolverem cognitivamente.

Em 2009 iniciei o curso na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCamp) e gostava muito das disciplinas, dos professores, das amigas e principalmente de estudar. Admirava, e admiro, muito todos os professores que tive ao longo do curso e entrei com a certeza de que um dia faria Mestrado. Mas no decorrer do curso havia uma inquietação causada por comentários “absurdos” de pessoas que diziam que para “cuidar” de criança e “limpar” bumbum de neném não precisa ser graduada. Eu não hesitava em responder “...que o cuidar e educar são indissociáveis” (AZEVEDO e PRADO, 2012, p. 8) na educação e que uma simples “troca de fralda” pode ser considerado um ensino significativo para a criança, pois pode-se conversar, explicando o que está fazendo para ela, ou seja, está inserindo o “neném” no mundo social.

Recordo-me com muito carinho da minha trajetória na Pedagogia e do quanto sempre aproveitei todas as oportunidades que a Universidade me oferecia, inicialmente participei como aluna bolsista de um Programa de extensão universitária no CIAD (Centro Interdisciplinar de atenção ao Deficiente), foi uma experiência inesquecível, pois trabalhei com participantes cegos com quem tive uma lição de vida, por inúmeras questões. Após o CIAD, fui aceita para fazer Monitoria em uma disciplina da Pedagogia e, por fim, participei da Iniciação Científica, que

sem dúvida contribuiu para a minha inserção no Mestrado em Educação. Aquele ambiente acadêmico, as orientações, me encantavam e a cada dia a minha certeza era mais clara: eu quero participar do Processo Seletivo do Mestrado, mas o tempo passou e fui trabalhar e atuar como Pedagoga e na minha prática me recordei do meu antigo sonho de contribuir para um ensino significativo e acolhedor e foi o que eu fiz, busquei a minha fundamentação teórica proporcionada pela Pedagogia e a articulei a minha prática pedagógica.

As minhas práticas, especialmente, para ensinar as crianças a ler e a escrever me remeteram mais uma vez ao Mestrado e em 2018 eu decidi prestar o Processo Seletivo para o Mestrado em Educação e para minha felicidade já no início do processo nos dias da realização da prova reencontrei minhas professoras da Pedagogia e na entrevista também, o que fez minha ansiedade aumentar ainda mais e querer voltar àquele ambiente que estava me fazendo tanta falta, pois lá eu admirava as minhas professores e era muito bom articular a teoria e prática. Para minha alegria eu passei no Processo Seletivo e descobri que minha orientadora seria a mesma da Iniciação Científica, ou seja, foram duas alegrias e aqui estou, mais uma vez, tentando colocar meu sonho em prática.

Diante disso, busquei articular minha atual função como professora de crianças do 1º ano do ensino fundamental em uma escola da rede privada de Campinas a um aspecto que é muito importante nessa fase de escolarização que é o aprendizado da linguagem escrita. Alguns anos nesta função me mostraram que em uma turma de 1º ano, nós professoras recebemos os alunos no início do ano letivo com idades entre 5, 6 e 7 anos, mas que apesar de cronologicamente serem considerados aptos a cursar o ensino fundamental, cada um tem uma experiência e conhecimentos diferentes, ou seja, cada um terá o seu tempo próprio de aprender a ler e a escrever. Essas “diferenças” entre o nível de aprendizagem individual das crianças, me fizeram refletir sobre o processo de aquisição da linguagem oral e escrita em minha prática pedagógica em sala.

Ao analisarmos historicamente a escrita, iremos observar que se trata de algo que já fazia parte da vida desde a pré-história, pois para Cagliari, (2009,p. 15), “...quem inventou a escrita foi a leitura: um dia, numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano”.

Na perspectiva do autor esse homem recebeu a visita de outros homens que o questionaram sobre as pinturas, ou seja, quiseram saber do que se tratava aquelas imagens e o mesmo começou a explicá-las, nomeando-as e dizendo o que cada pintura representava e foi assim a descoberta da leitura. “(...) a humanidade descobria assim que, quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho; mas, quando representa uma palavra, passa a ser uma forma de escrita” (CAGLIARI, 2009, p. 16).

Diante da referência histórica acima consideramos pertinente compreender a história da escrita para posteriormente chegarmos ao processo de alfabetização das crianças nos dias de hoje, sendo assim nos deparamos com a seguinte afirmativa, “quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente” (CAGLIARI, 2009, p. 14).

Dessa forma, compreendemos que a preocupação com a alfabetização, ou seja, decifrar o que está escrito, é algo que já faz parte da humanidade e que “...o trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização” (CAGLIARI, 2009, p. 17). Porém, ao mesmo tempo, em que, a alfabetização era pautada na “cópia”, observamos que a mesma foi discutida e tema central de várias pesquisas ao longo da história, pois se refletirmos a respeito do processo de aquisição da linguagem escrita, iremos observar que a mesma é extremamente enigmática, ou seja, não se limita apenas a “cópia” de palavras, frases e textos da lousa, por exemplo.

Sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita pela criança Vigotski, Luria e Leontiev (2006, p. 143 e 144) apontam que:

Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende está técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnica que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita.

Compreendemos que o domínio das técnicas que antecedem a vida escolar das crianças já a inserem em um contexto letrado e que possibilita por parte da criança entrar na escola com um conhecimento prévio e, possivelmente, uma compreensão inicial da função social da escrita.

Ao analisarmos legalmente a alfabetização no contexto brasileiro nos deparamos com o disposto na Constituição Federal que estabelece que é dever do Estado promover condições adequadas, definindo diretrizes, metas, estratégias para o enfrentamento do analfabetismo, por meio do plano nacional de educação, de duração decenal (BRASIL, 1988). Surge então o Plano Nacional de Educação (PNE), um documento com vigência de dez anos que tem como proposta traçar metas para a educação, entre elas a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 1996), prevista na Constituição.

Dando um salto histórico em nossa busca pelos aspectos legais da alfabetização no Brasil, em 2012, temos o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi criado com o objetivo de atender à meta estabelecida pelo PNE, citado anteriormente, de: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012).

Nos dias atuais temos a última regulamentação editada que “... em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho” (BRASIL, 2017).

Foi nesse momento que surgiram questionamentos sobre o que a BNCC discute e aborda sobre a alfabetização e, posteriormente, a motivação por uma pesquisa sobre essa temática, tendo em vista ser um tema atual que trará mudanças para a Educação Básica, porém o foco da presente pesquisa será aquilo que está elaborado como orientação para a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, visando desenvolver uma pesquisa que possa efetivamente contribuir com o avanço do conhecimento sobre o assunto realizamos um levantamento das produções acadêmico-científicas realizadas no período de 2014 até 2019 na área da educação.

Iniciamos com a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde encontramos 77 trabalhos, dos quais utilizamos 12 e na sequência buscamos pela discussão do tema nos Periódicos da CAPES, que totalizaram 49 artigos, dos quais selecionamos apenas 3, por tratarem de forma específica de nosso tema de interesse central.

Utilizamos os seguintes filtros: ano de 2014 até 2019, Ciências Humanas e os seguintes descritores para a BDTD:

1- BNCC, Alfabetização e Ensino Fundamental, totalizando 5 trabalhos, dos quais realizei a leitura do título e resumo selecionando 2 por tratarem do tema

de interesse e 3 não foram utilizados, pois não tratavam da alfabetização na BNCC e do ensino de matemática e ciências, por exemplo.

Acrescentamos um segundo descritor:

2- BNCC e Linguagem Escrita, totalizando 7 trabalhos, dos quais realizei a leitura do título e resumo e apenas 1 foi selecionado e 6 não foram selecionados, por não discutirem especificamente sobre o 1º Ano do Ensino Fundamental ou tratavam de temas como: o ensino de ciências da natureza no 1º ano do E.F e uso de jogos didáticos para alfabetizar.

Terceiro Descritor:

3- Alfabetização, Linguagem Escrita, Ensino Fundamental e 1º Ano do ensino Fundamental, totalizando 62 trabalhos, dos quais realizei a leitura do título e resumo e de 62, 9 foram selecionados e 53 não foram utilizados, por não discutirem especificamente da aprendizagem da linguagem escrita e alfabetização.

No total foram utilizados 12 trabalhos da BTDT, nos quais identificamos os objetivos, o problema, o enfoque, ou seja, tema central e resultados. São eles:

	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	T/D	AUTOR
1.	A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)	2018	Universidade Federal da Grande Dourados	Dissertação	TRICHES, Eliane de Fátima
2.	Os entrelugares Educação Infantil - Ensino Fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?	2018	Universidade Federal do Espírito Santo Mestrado em Educação	Dissertação	SILVA, T. M.
3.	Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na base nacional comum curricular brasileira	2019	Universidade Federal da Fronteira Sul	Dissertação	SANTOS, Gisele da Silva
4.	Os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças do primeiro ano do ensino fundamental	2014	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação	DAROS, Thuinie Medeiros Vilela
5.	Atividade de estudo e apropriação da linguagem escrita no ensino fundamental	2019	Universidade Estadual Paulista	Tese	LIMA, Vanilda Gonçalves de
6.	Leitura, escrita e mediação pedagógica :	2016	Universidade Estadual de	Dissertação	FULCHINI, Alzeni de

	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	T/D	AUTOR
	um estudo com uma turma do 1º ano do ensino fundamental I		Londrina.		Jesus Correia
7.	Competências para a leitura e escrita em escolares iniciantes no processo de alfabetização	2015	Universidade de São Paulo	Dissertação	CÔRREA, Kelli Cristina do Prado
8.	Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?	2018	Universidade de São Paulo	Dissertação	SIQUEIRA Renata Rossi Fiorim,
9.	O Trabalho pedagógico do professor e suas implicações no processo de apropriação da língua materna escrita	2018	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel	Dissertação	MARCHETTI, Tatiana
10.	Produção textual oral e escrita: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização	2018	Universidade Estadual Paulista	Dissertação	MACHADO, Regina Célia Marino
11.	A contribuição das habilidades de letramento emergente para as competências iniciais de leitura e escrita	2017	Universidade de São Paulo	Dissertação	CASTRO, Danielle Andrade Silva de
12.	O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças	2015	Universidade Estadual de Campinas	Dissertação	BUSCARIOLO , Ana Flávia Valente Teixeira

Após análise dos trabalhos da BDTD, construímos uma tabela com os selecionados nos Periódicos da CAPES. Utilizamos os critérios descritos anteriormente e os seguintes descritores:

1- BNCC e 1º Ano do Ensino Fundamental, totalizando 24 artigos, dos quais os 24 não foram selecionados por não tratarem da temática pesquisada, pois após leitura dos títulos e resumos, constatamos que tratavam do ensino e aprendizagem, especificamente da matemática.

2- BNCC e Alfabetização, totalizando 12 artigos, em que realizamos a leitura dos títulos e resumos, dos 12, 2 foram selecionados e 10 não selecionados, pois abordavam o ensino da matemática e Ed. Física.

3- BNCC e Linguagem Escrita, totalizou 13 artigos, em que realizamos a leitura dos títulos e resumos. Dos 13 artigos selecionados, apenas 1 foi utilizado, por tratar de forma específica da BNCC e Linguagem escrita.

Assim como nos trabalhos da BDTD, com os 3 artigos selecionados da CAPES, também realizamos a leitura dos objetivos, do problema, o enfoque, ou seja, tema central e resultados. Foram eles:

	TÍTULO	ANO	INST./PERIOD.	GRAU	AUTOR
1.	Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco	2019	Revista Online de Políticas e Gestão Educacional	Artigo	FERNANDES, Sergio Brasil Colvero, Ronaldo Bernardino
2.	A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: conceitos e propostas de um currículo	2016	DOAJ (Directory of Open Access Journals)	Artigo	CEZARI, Eduardo ; Cunha, Rogério de Sousa
3.	A Base Nacional Comum Curricular brasileira e o lugar da fonética e da fonologia no ensino fundamental anos iniciais	2018	Directory of Open Access Journals (DOAJ)	Artigo	RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti; Sá, Cristina Manuela

Após o levantamento na BDTD e Periódico da CAPES procedemos à leitura na íntegra dos 15 trabalhos selecionados, entre eles, teses, dissertações e artigos, com o objetivo de aprofundar nossos conhecimentos em relação ao nosso tema de interesse, enfatizando a fundamentação teórica, os objetivos, metodologias, resultados e por fim, às contribuições destes estudos para a alfabetização, elaboração e implementação da BNCC e pré-história da linguagem escrita, embasadas na teoria histórico-cultural e nas contribuições de Vigotski e Luria.

Optamos por sistematizar os trabalhos seguindo uma ordem cronológica, para assim compreendermos e observarmos o que foi discutido no período de cinco anos sobre o tema desta pesquisa.

Daros (2014), em sua dissertação intitulada *Os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças do primeiro ano do ensino fundamental*, realizou uma pesquisa qualitativa, em que realizou pesquisa bibliográfica, análise documental, bem como pesquisa de campo em uma escola pública localizada em Foz do Iguaçu. Os participantes foram alunos de 5 e 6 anos de idade, tendo como referenciais teóricos Bakhtin, para tratar da metodologia da pesquisa, Vigotski e Leontiev para as questões ligadas ao pensamento infantil. A autora concluiu que os sentidos atribuídos pelos alunos são diferentes e que, em parte, esses sentidos se desenvolvem na escola de acordo com as práticas pedagógicas atribuídas pelos

professores em sala de aula e pela forma como cada professor considera o nível de desenvolvimento dos alunos.

Buscariolo (2015), apresenta em sua dissertação um estudo intitulado *O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças*, em que a pesquisadora realiza em uma sala de 1º ano do ensino fundamental, na qual a mesma é professora, em uma escola municipal situada no município de Campinas-SP. A pesquisa analisa o “texto livre” com alunos do 1º ano do ensino fundamental, baseada na definição Freinet para o “*método natural*” e nas contribuições da teoria histórico-cultural para a aquisição da escrita pela criança. Este estudo contribuiu para a compreensão de que a proposta de Freinet, alinhada à concepção de Vigotski e Luria foram de grande valia para a aquisição da linguagem oral e escrita e como forma de tornar o ensino significativo para as crianças.

Na dissertação de Côrrea (2015), intitulada *Competências para a leitura e escrita em escolares iniciantes no processo de alfabetização*, a autora utiliza o método quanti-qualitativo, no qual participaram 70 alunos do 1º ano do ensino fundamental de quatro escolas públicas da cidade de Bauru. As crianças foram submetidas “à bateria de Avaliação de Competências iniciais para a leitura e escrita – BLACE” (CÔRREA, 2015, p. 53). Os resultados em relação a linguagem, mostrou que as crianças que tiveram mais “facilidade” com a linguagem oral, obtiveram maiores pontuações no que se refere a escrita.

Fulchini (2016), nos traz em sua dissertação intitulada *Leitura, escrita e mediação pedagógica : um estudo com uma turma do 1º ano do ensino fundamental I*, uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública em Londrina, Paraná, os participantes foram crianças de uma sala do 1º ano do ensino fundamental, tendo como fundamentação a teoria histórico-cultural. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, em que foram realizados filmagens, observações e registros em diário de campo, tendo como objetivo compreender como se desenvolve o processo de aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças do 1º ano do ensino fundamental. Em seus resultados, apresentou a importância da mediação da professora no processo de alfabetização e um ensino contextualizado socialmente, ou seja, que seja atribuído significado aos alunos, e que tenha uma função social fora da escola.

Cezari (2016), em seu artigo intitulado *A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: conceitos e propostas de um currículo*, faz uma retomada histórica sobre os currículos voltados para a educação infantil e uma possível

integração entre os currículos escolares e a BNCC. Faz uma crítica se referindo à BNCC: “É um tanto impreciso acreditar que um documento que está sendo proposto com uma restrita participação dos Professores como agentes executores, nos conectem com a ideia de que assim realmente garantiremos uma qualidade da educação” (CEZARI, 2016, p. 467 e 468).

Cezari (2016), aponta que a LDB, trouxe contribuições para a educação infantil, pois o autor afirma que anterior a ela o ensino era assistencialista, porém sobre a BNCC faz críticas ao mostrar que a mesma limita a educação infantil meramente ao “cuidar”.

Na dissertação de Castro (2017), *A contribuição das habilidades de letramento emergente para as competências iniciais de leitura e escrita*, a autora busca compreender como se dá o processo de aquisição da linguagem oral e escrita e utiliza como método de “pesquisa descritiva, com delineamento correlacional de caráter longitudinal” (CASTRO, 2017, p.40). Os participantes foram alunos da última etapa da educação infantil e alunos do 1º ano do ensino fundamental, em que foram submetidos ao “Teste de Matrizes Progressivas de Raven, envolve habilidades de processamento analítico, percepção acurada, atenção a detalhes, capacidade de raciocínio por analogia [...]” (CASTRO, 2017, p.43).

A dissertação de Triches (2018), intitulada *A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)*, busca compreender “quais são os elementos envolvidos na tessitura da BNCC e as concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança?” (TRICHES, 2018, p. 101). Para responder a referida questão norteadora a autora realizou pesquisa bibliográfica no período de 2015 a 2017 durante e sobre todo o processo de elaboração da BNCC. Em seus resultados finais a autora afirma que:

[...] foi possível depreender que nesse movimento de formulação da Base, as vozes mais ouvidas foram de Instituições/organizações como Consed, Undime e Movimento pela Base, deixando para trás as reiteradas denúncias de comunidades científicas que argumentavam em torno dos efeitos nefastos que a implementação de um currículo pensado de forma vertical poderia causar à formação do indivíduo. A forma aligeirada com que foi conduzido o processo indica uma forte tendência em atender interesses de um grupo, o grupo que detém o poder na sociedade (TRICHES, 2018, p. 146 - 147).

Por fim, Triches (2018), chama a atenção para a necessidade de novas pesquisas sobre a temática, tendo em vista que a BNCC foi homologada em

dezembro de 2017 e se tornou de fato obrigatória sua implementação nas escolas brasileiras em 2020.

Silva (2018), apresenta em sua dissertação intitulada *Os entrelugares Educação Infantil - Ensino Fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?* Trata-se de uma pesquisa de campo em uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental. A pesquisa é voltada para a análise dos currículos e uma crítica à BNCC, pois Silva (2018), aponta que não existe uma idade cronológica, em que as crianças sejam capazes de aprender ao mesmo tempo os conteúdos estabelecidos, de forma homogênea. Nos resultados aponta que documentos oficiais como a BNCC são desvinculados do desenvolvimento infantil e que se limita o processo de alfabetização ao impor um currículo.

Em Siqueira (2018), encontramos a dissertação intitulada *Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?* A pesquisa teve por objetivo investigar em uma escola pública no município de São José do Campos, seis classes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, as metodologias utilizadas pelos professores para alfabetizar seus alunos. Em linhas gerais, a autora nos mostrou que a prática pedagógica utilizada em sala de aula não pode ser neutra e sim se pautar em formação política e afirma que o aprendizado da língua escrita não é algo que se tem um fim, mas que a cada momento surgem novos desafios.

Marchetti (2018), traz em sua dissertação intitulada *O Trabalho pedagógico do professor e suas implicações no processo de apropriação da língua materna escrita*. A autora fundamentou-se nos seguintes teóricos Bakhtin, Vigotski e Leontiev, em busca de embasar sua pesquisa sobre o desenvolvimento humano e aquisição da língua escrita. Em relação aos objetivos, a pesquisa busca “[..] compreender as implicações do trabalho pedagógico do professor no processo de ensino da língua materna escrita” (MARCHETTI, 2018, p. 15). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica em que foi realizado estudo de campo em três escolas públicas da cidade de Cascavel, em três salas do 3º ano do ensino fundamental. Nas considerações finais a autora ressalta a importância do professor em sala de aula e o quanto sua prática está diretamente ligada ao processo de alfabetização dos alunos, bem como considera o ensino como um compromisso político e preocupado com a relação social entre professores e alunos para que o ensino seja significativo e alcance seu objetivo.

Em Machado (2018), encontramos a dissertação intitulada *Produção textual oral e escrita: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização*, apresentando como objetivo geral: “Identificar e descrever possíveis diferenças entre as práticas pedagógicas realizadas no ciclo de alfabetização em escolas com maiores e menores desempenhos na Avaliação Nacional da Alfabetização/2014” (MACHADO, 2018, p. 60). O campo foi uma escola da rede pública localizada em Limeira – SP, em três turmas, uma sala de 1º ano, uma de 2º ano e por fim, uma de 3º ano, contemplando até o momento da referida pesquisa o ciclo de alfabetização. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, em que foram realizadas observações, análise documental e entrevistas semiestruturadas com as professoras das turmas.

Machado (2018), destaca a relevância do estudo pelos baixos índices apontados pelas avaliações externas nas escolas de Limeira, sobre a capacidade de leitura e produção textual dos alunos, sendo que a pesquisa busca compreender quais práticas pedagógicas estão sendo utilizadas em sala de aula e que não estão gerando bons resultados nesse aspecto.

Em suas considerações finais, a autora enfatiza o papel do professor em proporcionar momentos de interações e abertos à participação das crianças.

[...] ao observarmos as interações cotidianas estabelecidas durante o processo pedagógico referente à abordagem comunicativa das docentes participantes, verificou-se que apenas duas professoras (PA4 e PA5) apresentam uma abordagem interativa/dialógica com os alunos. Essas, propuseram aos alunos o entendimento sobre o significado do assunto da aula, a participação em pequenos grupos e a manutenção do diálogo aluno-aluno e aluno-professor (MACHADO, 2018, p. 146).

Rodrigues e Sá (2018), contribuem com o artigo *A Base Nacional Comum Curricular brasileira e o lugar da fonética e da fonologia no ensino fundamental anos iniciais*. Refere-se a uma análise da BNCC sobre a maneira como o documento aborda e discute o ensino da fonética e fonologia no ensino fundamental.

Por fim, Rodrigues e Sá (2018), fazem uma crítica a BNCC, pois destacam que:

[...] ao apresentar as unidades temáticas, os objetos do conhecimento e as habilidades relativas à língua portuguesa, distancia-se de tal perspectiva, ao tratar a variação linguística como um conteúdo (um objeto do conhecimento) e não como um princípio que transversaliza os níveis de análise linguística, o que contribui com o fortalecimento da visão genérica e estereotipada do fenômeno (p. 602).

Santos (2019), em sua dissertação *Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na base nacional comum curricular brasileira*, estuda, em linhas gerais, o conceito de igualdade educacional contido na nomenclatura da BNCC e seus respectivos sentidos.

Em seu artigo *Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco*, Fernandes e Colvero (2019), realizam uma retomada histórica sobre alfabetização, discutem o Plano Nacional de Educação (PNE) e a BNCC, especificamente, o que trazem sobre a alfabetização. Discutem também a importância da alfabetização ancorados nas políticas públicas voltadas para o referido tema.

Nas conclusões os autores fazem comparações entre a proposta do PNE em que as crianças deverão ser alfabetizadas até o 3º ano do ensino fundamental e em contrapartida a BNCC que a alfabetização deve ser até o 2º ano do ensino fundamental. Fernandes e Colvero (2019), sugerem que antes de serem criados novos planos para a alfabetização, se crie uma espécie de “teste piloto” para verificar a eficácia de tais políticas públicas.

Lima (2019), em sua tese intitulada *Atividade de estudo e apropriação da linguagem escrita no ensino fundamental*, apresenta uma pesquisa fundamentada na abordagem teórica histórico-cultural, que foi realizada em uma escola da rede pública de Marília com uma turma do 1º ano, uma turma do 2º ano e uma turma do 3º ano do ensino fundamental, tendo como proposta produzir com as crianças jornais, a fim de se trabalhar a linguagem escrita.

Em suas considerações Lima (2019), considera de extrema relevância a produção e escrita de jornais realizadas pelos participantes da pesquisa, pois trata-se de uma proposta que permite as crianças colocarem em prática seus conhecimentos e dessa forma, contribui de forma significativa para o processo de aprendizagem da língua escrita.

Acreditamos que a revisão bibliográfica apresentada nos trouxe imensuráveis contribuições, tendo em vista os materiais encontrados tratarem de forma específica sobre o processo de aquisição da linguagem escrita e outros trabalhos sobre a BNCC. Entretanto, verificamos a necessidade de novas pesquisas sobre a temática pesquisada, pois por se tratar de uma proposta atual, a BNCC não havia sido analisada nas escolas.

Portanto, foi discutido o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos, anterior à BNCC), como nos trabalhos de Siqueira (2018), Machado (2018) e Lima (2019), já nos demais trabalhos foram realizadas análises documentais acerca das políticas públicas voltadas para a alfabetização como nos seguintes casos, Cezari (2016), Triches (2018), Rodrigues e Sá (2018), Santos (2019) e Fernandes e Colvero (2019), mas não encontramos nenhum trabalho que tivesse analisado a implementação, ou seja, a BNCC colocada em prática em uma turma de 1º ano do ensino fundamental.

Por fim, após a leitura na íntegra dos trabalhos e sistematização cronológica, como apresentamos acima, observamos que os trabalhos se estruturam em quatro grandes eixos, de acordo com os temas centrais que foram discutidos nas pesquisas, foram eles: voz das crianças, selecionamos 1 trabalho que dentro do referido eixo tratou sobre a linguagem escrita, Práticas alfabetizadoras 6 trabalhos, que abordaram o texto livre, Avaliação e competências 2 pesquisas que realizaram testes para avaliar as competências para a leitura e escrita e, por fim, o quarto eixo foram sobre Documentos legais 6 trabalhos que abordaram a LDB/BNCC.

Sendo assim várias indagações surgiram e foi com base na revisão bibliográfica apresentada que elaboramos o seguinte problema de pesquisa: *qual é a proposta para a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental trazida na BNCC e como ocorreu essa implantação no contexto escolar?*

Após a revisão bibliográfica, submetemos o projeto ao Comitê de Ética da PUC-Campinas e, após a sua aprovação, sob o parecer número 2.286.870, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com duas Orientadoras Educacionais que atuam na escola campo desta pesquisa e que estavam diretamente ligadas ao processo de implementação da BNCC na referida escola.

Organizamos o texto da dissertação em três capítulos. No capítulo I, intitulado *Aprendizado da linguagem escrita*, traz uma breve introdução sobre a Psicogênese da Língua Escrita e as imensuráveis contribuições da teoria histórico-cultural e sobre a Pré-História da Linguagem Escrita. Este capítulo está subdividido em tópicos, sendo eles: *a psicogênese da língua escrita, a teoria histórico-cultural e o desenvolvimento da escrita e, por fim, a mediação do professor para o processo de desenvolvimento da escrita na criança.*

O capítulo II intitulado: *Teorias sobre o aprendizado da linguagem escrita*, abordamos conceitos mais relevantes sobre alfabetização e como esses conceitos

foram se constituindo em uma retomada histórica no início do período republicano, passando pelas Escolas Normais e sistematização do ensino da leitura e escrita, discutimos o Movimento da Escola Nova e discorremos sobre os métodos sintéticos e analíticos e as cartilhas, na sequência, também, abordamos as políticas públicas voltadas para a alfabetização, tendo como aporte teórico estudos embasados em Vigotski, Luria, Leontiev, Cagliari e Tassoni. Esse capítulo está subdividido em 3 tópicos, sendo eles: *métodos de alfabetização, políticas públicas para a alfabetização e o Processo de implantação da BNCC*.

Já o terceiro capítulo, intitulado *Procedimentos metodológicos e participantes da pesquisa*, abordamos as questões metodológicas da pesquisa, bem como os participantes entrevistados. Nossa pesquisa é de abordagem qualitativa, em que o material empírico foi produzido por meio de entrevistas semiestruturadas com as orientadoras educacionais da escola campo. As análises se constituíram das interpretações das transcrições das entrevistas semiestruturadas. Para as análises, tomamos por base alguns autores como, Martins (2006), André (2005), Alves (1991), Bodgan e Biklen, (1994) e Severino (2007). Esse capítulo ficou subdividido em dois tópicos: *Procedimentos metodológicos da pesquisa e campo da pesquisa* com três subtítulos: *Campo de investigação, participantes da pesquisa e análise do material empírico*. O último tópico apresenta as análises do material empírico produzido no campo da pesquisa, utilizando a técnica de análise de conteúdo, em que iremos considerar o contexto em que os participantes estão inseridos buscando atribuir sentido as suas experiências na temática abordada.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre o que foi aqui construído e destacamos o momento, em que o Brasil se encontra diante da pandemia do Covid19.

CAPÍTULO I

APRENDIZADO DA LINGUAGEM E ESCRITA

Optamos por trazer para este capítulo conceitos sobre a alfabetização e a maneira como foram se constituindo por meio da história da alfabetização no contexto brasileiro, perpassando pelas Escolas Normais, Movimento da Escola Nova e as cartilhas e métodos sintéticos e analíticos, tendo em vista que esta pesquisa analisa a implementação da BNCC no 1º ano do ensino fundamental, especificamente, sobre a alfabetização, que é o foco nessa etapa de ensino. Abordaremos, também, a psicogênese da língua escrita, as contribuições da teoria histórico-cultural e a pré-história da linguagem escrita, por fim, a mediação do professor e o experimento de Luria.

O marco histórico de delimitação para abordarmos a alfabetização no Brasil foi a reforma que ocorreu no século XIX, especificamente, em 1879, denominada Leônicio de Carvalho, que:

expressa institucionalmente os anseios de renovação educacional concomitantes aos movimentos políticos e econômicos em busca de uma nova ordem social para a nação brasileira, que se intensificaram no início daquela década e que desembocaram na abolição da escravatura e na constituição de um governo republicano no final da década seguinte (KULESZA, 1998, p. 63).

Diante desse cenário, durante a proclamação da república surgiram nas escolas o ensino da alfabetização de forma sistematizada (MORTATTI, 2006, p. 2).

Discorreremos sobre esse período, enfatizando as práticas de alfabetização, perpassando pela proclamação da república que ocorreu em 1889 e desencadeou uma série de medidas adotadas pelo Estado, entre elas a de tornar a alfabetização uma prática escolar e institucionalizada (GUSMÃO, 2016).

[...] saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira precária. [...] Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados (MORTATTI, 2006, p. 2-3).

Notamos que não somente a alfabetização passou a ser considerada naquele contexto, mas também os profissionais alfabetizadores, tendo em vista que o ensino da leitura e escrita era visto até então como algo possível de ser ensinado no ambiente doméstico. Outro aspecto relevante é o fato da inserção como um “cidadão”, ou seja, pertencente a um novo mundo, como se ao aprender a ler e a escrever, ampliasse e fizesse uma nova releitura de mundo, ressignificando tudo ao seu redor, pois Mortatti (2006), nessa perspectiva aponta novos modos de interações sociais, com a natureza e a história.

Um fato extremamente relevante foi a laicidade das escolas públicas estabelecida,

[...] a partir da Constituição de 1891. Esse fato, alimentado pela então recente separação entre Igreja e Estado, se confrontava com uma longa tradição marcada pela presença do ensino religioso de base católica na escola pública brasileira, motivando a organização de um movimento católico que pretendia promover a reversão daquele quadro. Defendido como um elemento central a ser restabelecido na escola pública projetada pelos educadores católicos, o ensino religioso era, por outro lado, combatido pela maioria dos educadores identificados como escolanovistas, propositores, ao contrário, de uma escola pública laica, “neutra”, isenta de preocupações de natureza religiosa, como sublinharia Cecília Meireles, em artigo publicado na “Página de Educação” do Diário de Notícias (SCHUELER e MAGALD, 2008, p. 47–48).

Ao abordar os escolanovistas (Escola Nova), as autoras dizem respeito ao modo como a escrita era imposta para as crianças e pelo fato como os escolanovistas chamaram a atenção para “o ensino da escrita e introduziram novas preocupações

com respeito ao ato de escrever ainda presentes no espaço escolar” (VIDAL, 1998, p. 129).

Notamos que havia naquele contexto uma distinção entre as concepções da Escola Nova e da igreja, pois “enquanto os escolanovistas enfatizavam o Estado – e a escola pública – como principal instância educativa, os católicos assinalavam a preeminência da família e da Igreja na educação e na civilização da sociedade” (SCHUELER e MAGALD, 2008, p.48).

Em 1893, sob a responsabilidade de Caetano de Campos, surgiu a reforma educacional, tendo como meta implementar novas práticas educacionais, bem como preparar os profissionais que lá iriam lecionar. Situada na cidade de São Paulo, a “Escola-Modelo” se tornou referência para outras escolas em diversas cidades do país, devido ao preparo dos professores, suas práticas pedagógicas e sua estrutura física (SCHUELER e MAGALD, 2008).

Já em 1910 surge uma preocupação muito grande por conta do alto índice de analfabetismo, essa questão foi levantada pelas “elites políticas” e “intelectuais”, dando origem cinco anos mais tarde a “Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo, que teve sedes em diversos estados” (SCHUELER e MAGALD, 2008, p. 46).

Schueler e Magald (2008), nos mostram que Fernando de Azevedo entre 1927 e 1930 estava à frente de mais uma reforma relevante para a educação, marcada pelo escolanovismo. Sua importância se deu pelos seguintes fatos, o primeiro foi que a Escola Normal foi reestruturada, no Distrito Federal e o segundo fato foi a formação dos docentes.

“Após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, ocorreu uma forte reação dos católicos contra os intelectuais que buscavam a modernização do ensino” (CUNHA e SOUZA, 2011, p. 855).

Em meio as mudanças no ensino por parte dos intelectuais, tivemos nesse momento de reformas pela democratização do ensino o protagonismo de Cecília Meireles, que teve um papel fundamental na defesa da educação no país.

As atividades profissionais de Cecília Meireles no campo da educação, bem como seu contato com os líderes da Escola Nova, conforme relatado na seção anterior, indicam a proximidade da poetisa com as formulações teóricas da nova pedagogia e com o movimento de renovação educacional que se desenvolvia em vários países e também no Brasil. Os textos que a autora publicou na “Página de Educação” do jornal carioca, no início da década de 1930, confirmam essa proximidade, pois neles encontra-se um

discurso permeado de expressões características do escolanovismo (CUNHA e SOUZA, 2011, p. 857).

As contribuições de Cecília Meireles para a educação foram extremamente relevantes, pois com a articulação entre sua sensibilidade poética e na pintura, bem como sua perspicácia jornalística, e sua atuação como professora, ela mediou e defendeu a reforma da Escola Nova.

Num sentido mais amplo, a influência provocada pelas chamadas reformas escolanovistas no cenário educacional da época ainda envolve muitos aspectos a serem desvendados. Um dos aspectos que podem ser problematizados acerca da escola renovada – e também da escola republicana anterior às ações reformadoras –, por exemplo, diz respeito aos limites de sua laicidade, tendo em vista toda a importância da tradição religiosa, e especialmente católica, que marcou – e ainda marca – a sociedade e o cenário educacional brasileiro, ao longo de muito tempo. (SCHUELER e MAGALD, 2008, p. 52).

Como dito na citação acima as questões ligadas a laicidade das escolas brasileiras ainda é tema de grandes discussões e debates até o presente momento, porém retornaremos ao nosso ponto de partida, em que iremos discorrer sobre os próximos tópicos deste capítulo.

Entendemos ser importante retomar alguns pontos de reflexão sobre métodos de alfabetização institucionalizados nas escolas brasileiras e também retomar, de forma breve, as políticas públicas para a alfabetização até o presente momento com a implementação da BNCC.

O objetivo principal deste capítulo é compreender tais métodos e políticas para nos possibilitar uma análise fundamentada historicamente, a fim de analisar a elaboração da BNCC para a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental e o processo de aprendizado dos alunos dessa etapa da educação básica.

1.1 As cartilhas e os Métodos sintéticos e analíticos

Os métodos de alfabetização adotados pelas escolas brasileiras, foram elaborados mesmo antes da colonização do país, tendo em vista que muitos modelos vieram de países da Europa, como Portugal, por exemplo.

Os primeiros modelos de ensino da leitura eram extremamente improvisados, tendo em vista que:

[...] o material de que se dispunha para o ensino da leitura era [...] precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse aqui algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa. Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos (MORTATTI, 2006, p. 5).

Mortatti, (2006) nos chamou a atenção para outro aspecto naquele contexto, de que o ensino da leitura e escrita eram desarticuladas.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 5).

Entendemos que diante do exposto as escolas precisavam em caráter emergencial de uma nova proposta, ou de um novo método e é nesse contexto que surgiram as primeiras cartilhas.

Antes de chegar ao Brasil, as Cartilhas eram conhecidas como “[...] *Cartinha* que é um outro diminutivo de “carta”, ao lado de “cartilha”(CAGLIARI, 2009, p. 24).

Nessa concepção, Maciel (2002), nos mostra que as primeiras “cartinhas” chegaram ao Brasil no século XVI e foram trazidas de Portugal, mas no que se refere à alfabetização, não se tem muitos dados sobre o que ela oferecia.

Mas uma das Cartilhas trazidas de Portugal que merece destaque foi “[...] a de João de Deus (1830 – 1896), chamada *Cartilha maternal ou arte de leitura*” (CAGLIARI, 2009, p. 25).

Segundo Cagliari (2009), ela foi marcada por priorizar as práticas de escrita sobre a leitura, além de ter sido referência para muitas Cartilhas posteriores.

Outra Cartilha foi a “*Methodo Pinheiro Ba-ca-da-fa ou Methodo de Leitura Abreviada, de Antonio Pinheiro de Aguiar*” (MACIEL, 2002, p.151).

A referida Cartilha circulou pelas escolas por volta de 1877, ou seja, praticamente no mesmo período em que, a de João de Deus, que foi disponibilizada para as escolas de São Paulo em 1880 (MORTATTI, 2006).

Maciel (2002), afirma que a Cartilha de Antonio Pinheiro de Aguiar “[...] é de pouquíssimo conhecimento entre os pesquisadores da área de alfabetização” (p.151).

Mesmo que não se trate de um material popular, a autora teve acesso à uma cópia e a descreveu.

A capa difere dos demais livros por trazer em destaque, na parte superior os títulos do livro e não o nome do autor, como é mais comum. Em letras de imprensa maiúscula e em negrito lê-se BACADAFÁ , abaixo a conjunção ou e na seqüência (também em letras de imprensa maiúscula e em negrito) METODO DE LEITURA ABREVIADA por Antonio Pinheiro de Aguiar (em letras góticas), natural da Província de Minas Geraes, Professor de Musica e Desenho. Todas essas informações ocupam mais da metade dos 21 cm da capa. Abaixo vem a logomarca da tipografia Pinheiro & C com uma ilustração de um anjo apoiado em vários livros e lendo um deles (MACIEL, 2002, p. 151).

Maciel (2002), nos mostra que o autor da Cartilha, Antonio Pinheiro de Aguiar, afirmou que se baseava no “método de leitura abreviada em favor da juventude e do professorado que utilizam o fastioso método do be-a-bá” (MACIEL, 2002, p. 151).

A referida Cartilha não se popularizou, no sentido de ser reconhecida em todo o país, mas mesmo dessa forma acreditamos que se fez necessário abordá-la de forma sucinta para que pudéssemos entender o processo de entrada das Cartilhas em âmbito educacional nacional.

Sendo assim, ao serem de fato inseridas na escola, as Cartilhas passaram a ter um significado mais específico, o de “[...] instrumento privilegiado de concretização dos métodos e conteúdo de ensino” (MORTATTI, 2006, p. 4). Essa abordagem nos permite dizer que as cartilhas ganharam papel de destaque na educação escolar e passaram a ser uma espécie de suporte para o ensino.

No entanto, Maciel (2002) complementa que além das Cartilhas, “[...] o que se constata na história da produção didática de cartilha e/ou método para a aprendizagem da leitura e na prática pedagógica é a coexistência de diversas tendências metodológicas nas escolas brasileiras” (p.150).

Compreendemos que não somente as Cartilhas foram produzidas e trazidas da Europa para o Brasil, mas outros métodos também e mais adiante iremos levantar esses modelos.

Em 1910 surge a Cartilha de “Felisberto de Carvalho. Distingue-se de boa parte das cartilhas produzidas na época, pela sua inovação, em apresentar-se como um volume dentro de uma coleção de livros de leitura para séries graduadas” (MACIEL, 2002, p. 153).

Seria a Cartilha citada acima a primeira “versão” das apostilas utilizadas até o presente momento por muitas escolas brasileiras?

Em linhas gerais alguns fatos nos chamaram a atenção, entre eles, a parceria entre Felisberto e seu filho Epaminondas, o pai era o autor e o filho ilustrador, além da qualidade das Cartilhas, por serem confeccionadas com material resistente e o método de ensino era baseado na emissão de sons (MACIEL, 2002).

Um fato interessante foi que, já “no final da década de 1910, o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2006, p. 8).

Retomando a cartilha “*Cartilha maternal ou arte de leitura*” citada por Cagliari (2009), havia uma preocupação com o método de ensino como nos foi mostrado acima e nesse momento se inicia o:

Método analítico, que vai assumir importância maior na década de 1930, quando a psicologia passa a fazer testes de maturidade psicológica e a condicionar o processo a resultados obtidos nesses estudos. Um exemplo típico desse caso é a *Cartilha do povo* (1928), de Lourenço Filho, e o famoso *Teste ABC* (1934), do mesmo autor (CAGLIARI, 2009, p. 27).

A Cartilha citada pelo autor, de Lourenço Filho se pautava no método analítico que já mencionamos anteriormente, mas cabe nesse momento uma retomada referente ao método mencionado, pois de acordo com Mortatti (2006),

o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança (MORTATTI, 2006, p. 7).

Compreendemos que na concepção de Mortatti (2006), “o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas”(p. 7).

É válido nesse momento abordar o “método sintético”, que foi anterior ao analítico, em que de acordo com Cagliari (2009), “partia-se do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto (p.27). Ou seja, fica claro na fala do autor as distinções entre os métodos sintético e analítico, pois no primeiro a alfabetização era fragmentada, partia-se inicialmente da letra e no segundo método o ensino partia de palavras e frases denominadas “historietas (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura (MORTATTI, 2006, p. 7).

Mas vale ressaltar que o método sintético não deixou de ser utilizado, pois como afirma Mortatti, (2006) “Iniciou-se, assim, uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação” (p.7).

A próxima cartilha que iremos apresentar é sem dúvida uma das mais conhecidas no cenário das escolas brasileiras, pois foi adotada por muitas escolas e utilizada até mais ou menos 20 anos atrás. Trata-se da cartilha Caminho Suave que foi publicada em 1948, de autoria de Branca Alves de Lima, assim que foi lançada as escolas do estado de São Paulo passaram a adotá-la (PERES e RAMIL, 2015, p. 55).

De acordo com Maciel (2002), a cartilha era “[...] produzida pela própria editora "Caminho Suave" Limitada. "Caminho Suave" é um exemplo de um material didático que desde início foi um sucesso editorial, com mais de uma edição anual composta de 100.000 exemplares cada uma” (MACIEL, 2002, p. 163).

Em linhas gerais, a metodologia da cartilha Caminho Suave era voltada para a memorização e associação da palavra à imagem correspondente. Nessa concepção, Peres e Ramil (2015) discorrem sobre a referida cartilha:

[...] apresentam recursos através dos quais as ilustrações interagem com as informações escritas. Por isso, também, a proposta de Branca Alves de Lima é tão bem-sucedida, pois permite uma relação ainda mais integrada entre aspectos textuais e imagéticos, para que juntos sejam associados,

estimulem a percepção visual e a memorização da criança com as relações proporcionadas pela iconologia didática (p. 64).

Segundo Maciel (2002), em sua análise das cartilhas, fica evidente suas críticas à cartilha Caminho Suave, apontando que a autora da referida cartilha, Branca Alves de Lima, acredita que a escrita pode ser reduzida a cópia das palavras que constam na cartilha. Outro ponto destacado por Maciel (2002), não contemplado na cartilha Caminho Suave é que:

[...] apesar de afirmar que um dos aspectos a ser desenvolvido no processo de alfabetização é a habilidade de compreensão da leitura, não se constata esses princípios no material didático. A análise da cartilha "Caminho Suave" nos leva a concluir que é um material didático que não apresenta coerência entre os pressupostos teórico-metodológicos e a efetivação na prática pedagógica" (MACIEL, 2002, p.165).

A autora finaliza destacando que:

Considerado um dos best-seller da história da alfabetização no Brasil, essa cartilha merece ser melhor investigada, analisada em suas várias edições e ilustrações. E, principalmente, deve-se tentar apreender as razões de sua grande aceitabilidade entre o professorado brasileiro. Dizer que isso se deve ao fato de ser um material "fácil" de se trabalhar é simplificar por demais uma prática pedagógica dos professores em um processo tão complexo como é o da alfabetização (MACIEL, 2002, p. 165).

Na fala de Maciel (2002), fica claro seu posicionamento sobre o a importância do professor, bem como o reducionismo atribuído ao desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças, que se limita à memorização, ou seja, uma forma de simplificar a prática pedagógica do professor e a capacidade de aprendizagem das crianças.

Mais tarde, em 1957, Lourenço Filho publica a cartilha Upa, Cavalinho! que fazia parte da coleção Pedrinho. O que nos chamou a atenção foi a preocupação do autor com os professores, pois fazia parte da coleção o "Guia do Mestre" uma espécie de manual para os professores, com explicações cuidadosas sobre os conteúdos a serem ensinados (MACIEL, 2002).

Bruneri e Espíndola (2014), destacam a importância dada ao processo de alfabetização e o olhar para um ensino para as crianças.

De 1957 até 1970 – data da sua última publicação – a cartilha 'Upa, cavalinho!' sintetizou um rigoroso projeto de alfabetização inteiramente voltado para o público infantil, igualmente construída por uma base teórica apoiada na Psicologia, como em a 'Cartilha do povo', porém as questões de

ensino apoiados em instrumentos de alfabetização mais infantilizadas e do papel do professor como um incentivador no processo de aprendizagem, ficaram mais definidos nesta última obra (BRUNERI e ESPÍNDOLA, 2014, p. 255).

Notamos que Lourenço Filho traz um avanço em suas cartilhas, pois passa a considerar uma escrita lúdica, no sentido de chamar a atenção das crianças e, especialmente, no papel do professor no desenvolvimento do processo de alfabetização.

No entanto Maciel (2002), revela que “[...] ao oferecer "autonomia" ao professor poderia estar lhe proporcionando muitos embaraços, a não ser que o professor se "submetesse" às prescrições do Guia do Mestre que apresenta os objetivos, preparação, leitura e escrita de cada lição” (p. 162).

Nessa concepção, observamos que o professor precisaria se apropriar no Guia, para que o ensino tivesse um embasamento, ou seja, uma articulação com o método de ensino adotado pela cartilha de Lourenço Filho e prática pedagógica em sala de aula.

Conforme mencionamos anteriormente, sobre os métodos sintéticos e analíticos vale ressaltar como eles foram e são utilizados no processo de ensino da leitura e suas características, como abordado anteriormente, o método sintético se inicia o ensino da “parte” para o “todo”, em linhas gerais, sendo apresentada as crianças, no caso do ensino fundamental, as letras ou as sílabas, na sequência, após o ensino das “partes” mínimas, se inicia o ensino do “todo”, em que serão trabalhados as sílabas, palavras, frases e textos (SEBRA; DIAS, 2011).

Nos métodos analíticos são “apresentadas inicialmente [...] palavras, frases ou textos. Assim, os métodos analíticos partem de unidades maiores, sem um foco primário sobre as unidades menores (do todo para a parte)” (SEBRA; DIAS, p. 307, 2011).

Ao ensinar pelos métodos analíticos, o professor apresenta aos alunos palavras ou até mesmo histórias, para posteriormente fragmentar as palavras em sílabas e, por fim as letras.

Posteriormente, os métodos sintéticos e analíticos foram sendo combinados da seguinte forma pelas cartilhas:

[...] passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa) e começaram a se produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas, assim como se

disseminou a ideia e a prática do "período preparatório". Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de "medida", e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas (MORTATTI, 2006, p. 9).

A partir da década de 1980, surgem no Brasil, estudos sobre como a criança aprende e sobre suas especificidades de desenvolvimento, preocupados com a articulação entre teoria e prática em sala de aula, bem como domínio sobre o conteúdo que será ensinado para as crianças.

Por entendermos a importância da compreensão das principais teorias sobre o aprendizado da linguagem escrita pelas crianças, no próximo tópico, apresentaremos uma breve síntese sobre as concepções de alfabetização de Ferreiro e Teberosky, discípulas de Piaget, que focaram seus estudos na Psicogênese da Linguagem Escrita e as contribuições da teoria histórico-cultural. Traremos também os estudos de Vigotski e Luria sobre a Pré-História da Linguagem Escrita. Seguem os tópicos a serem tratados: a teoria de Piaget e o desenvolvimento humano, a psicogênese da língua escrita, a teoria histórico-cultural e o meio social, a mediação do professor para o processo de desenvolvimento da escrita na criança e a aquisição da língua escrita no contexto escolar.

1.2 A psicogênese da língua escrita

Iremos adentrar nas questões da alfabetização e seus métodos, perpassando pela década de 80 nos países da América Latina e Caribe, que foram as regiões contempladas por Ferreiro (1993), para assim compreendermos a psicogênese da língua escrita.

No final da referida década a Unesco, declarou "1990 como o Ano Internacional da Alfabetização" (FERREIRO, 1993, p. 8). Houve uma reunião para tratar sobre os objetivos da alfabetização e encontrar segundo a autora "parâmetros de qualidade", para que a alfabetização se concretizasse de fato.

Já no início da década de 90, o Banco Mundial passou a "investir na educação básica e incidir sobre as políticas dos governos" (FERREIRO, 1993, p. 9). Porém, diante deste contexto Ferreiro (1993), se questionou sobre quais seriam os interesses de grandes bancos em investirem na educação.

Ferreiro (1993) ilustra de forma mais clara e objetiva a dicotomia em que se encontrava a alfabetização nos países da América Latina e Caribe na década de 1990:

É difícil falar de alfabetização evitando as posturas dominantes neste campo: por um lado, o discurso oficial e, por outro, o discurso meramente ideologizante, que chamarei “discurso da denúncia”. O discurso oficial centra-se nas estatísticas; o outro despreza essas cifras tratando de desvelar “a face oculta” da alfabetização. Onde o discurso oficial fala de quantidade de escolas inauguradas, o discurso da denúncia enfatiza a má qualidade dessas construções ou desses locais improvisados que carecem do indispensável para a realização de ações propriamente educativas. Onde o discurso oficial fala de quantidade de crianças matriculadas, a denúncia fala de classes superlotadas [...] Quando o discurso oficial fala da necessidade de eliminar o analfabetismo, a denúncia diz que o que se quer na realidade é só melhorar as estatísticas para ficar em melhor posição nas reuniões internacionais, porém sem atacar as causas que fomentam a reprodução de analfabetos. E assim por diante (FERREIRO, 1993, p. 9 - 10).

Diante do exposto, observamos que existem duas visões distintas sobre os investimentos para a alfabetização, de um lado a “denúncia”, que mostra de fato os bastidores e as dificuldades das escolas, das salas de aula, da rotina dos professores e alunos. Na segunda visão, os interesses por trás dos investimentos em eliminar o analfabetismo.

Com a grande preocupação das escolas com a evasão e a repetência, surgiu um ponto relevante, marcado pela quantidade de alunos em situação de repetência e, assim surge uma nova discussão sobre a importância da qualidade do ensino e o que se pode fazer para que haja uma alfabetização eficaz e de qualidade. Nesse momento Ferreiro (1993), aponta sua concepção para o sucesso da alfabetização que:

[...] requer superar a visão da introdução à leitura e à escrita como a aprendizagem de uma técnica, e essa medida está indissolúvelmente ligada ao problema da “qualidade de ensino” (com uma consideração dessa “qualidade” vinculada à detecção e a eliminação dos mecanismos de discriminação antes mencionados) (p.17).

A autora conclui que “as crianças são facilmente alfabetizáveis; foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas” (FERREIRO, 1993, p. 17).

Para que possamos compreender a referida afirmação, iremos analisar os métodos de alfabetização abordados por Ferreiro e Teberosky (1985), que inicialmente apontam as dificuldades enfrentadas pelo ensino da linguagem escrita,

culpabilizando os métodos, tendo em vista que os professores buscam adotar os métodos que remetam a bons resultados e a qualidade da alfabetização, gerando uma discussão por dois tipos de métodos:

métodos *sintéticos*, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos *analíticos*, que partem da palavra ou de unidades maiores. Em defesa das respectivas virtudes de um e de outro, gerou-se uma discussão registrada em extensa literatura; literatura que tanto faz referência ao aspecto metodológico em si, como aos processos psicológicos relativos aos métodos, assim como às concepções - implícitas ou explícitas - sobre o processo da aprendizagem (FEREIRO e TEBEROSKY, 1985, p.18).

Compreendemos que ao mencionar aspectos psicológicos, passa-se a considerar uma preocupação com a capacidade de aprendizagem da criança de acordo com seu desenvolvimento cognitivo.

Com relação ao método fonético observamos que a alfabetização acontece de forma fragmentada, tendo como prática em sala de aula o ensino por fonemas, sem que o processo de aprendizagem ocorra como um todo.

Retomando o olhar para a criança e seu desenvolvimento, nesse contexto, inicialmente a criança aprende de forma mecânica e mais adiante será capaz de compreender de fato o que está escrito, sendo assim as autoras reiteram que dois aspectos fundamentais são desconsiderados, a competência linguística dos alunos e suas capacidades cognitivas (FERREIRO e TEBERORSKY, 1985).

Partindo para a psicogênese da língua escrita compreendemos,

a concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). (FERREIRO e TEBERORSKY, 1985, p.28-29).

O método na concepção das autoras, poderá promover o aprendizado dos alunos ou dificultar esse processo, pois “[...] o método pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagem” (FERREIRO e TEBERORSKY, 1985, 29).

Observamos que nessa visão, a “construção de conhecimento” seria mérito do próprio sujeito.

Nenhuma aprendizagem conhece um ponto de partida absoluto, já que, por novo que seja o conteúdo a conhecer, este deverá necessariamente se assimilado pelo sujeito e, conforme os esquemas assimiladores à disposição, a assimilação será mais ou menos deformante. Como dissemos antes, não há semelhança nos objetos apresentados, a menos que haja

semelhança nos esquemas assimiladores que tratarão de interpretá-los. Em termos práticos, isto significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição) e não o conteúdo a ser abordado (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p.29).

Ao refletirmos sobre o ponto de partida absoluto, como citado acima, de uma determinada aprendizagem iremos observar que, na concepção da psicogênese da língua escrita, a partida é o aluno, no caso da aprendizagem que acontece na escola, que está diretamente ligada aos “objetos *observáveis*” e se eles serão *observáveis* ou não, pois:

A própria definição de *observável* é relativa ao nível de desenvolvimento cognitivo de um sujeito, e não a suas capacidades sensoriais. Do mesmo modo que no desenvolvimento da ciência certos fatos não foram observáveis, porque não se dispunha de esquema interpretativo para eles, na história psicogenética há uma progressão nos observáveis, concomitante com o desenvolvimento dos esquemas interpretativos do sujeito. (O papel das teorias científicas é exatamente paralelo ao dos esquemas assimiladores). (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p.29).

Nessa perspectiva, em que os sujeitos, no caso das crianças, irão desenvolver seus esquemas interpretativos, compreendemos que ao se referirem a situações de aprendizagem, o erro deve ser compreendido e considerado pelo professor como parte fundamental para a construção do conhecimento.

Se dissemos antes que uma prática pedagógica de acordo com a teoria piagetiana não deve temer o erro (sob condição de distinguir erros construtivos e os que não são), agora devemos acrescentar que ela não deve, tampouco, temer o esquecimento. O importante não é o esquecimento, e sim a incapacidade para restituir o conteúdo esquecido (FERREIRO E TEBEROSKI, 1985, p. 31).

Ao se referir aos erros, na teoria da psicogênese da língua escrita, Ferreiro (1993), faz uma “comparação” interessante do ponto de vista entre as “atividades sociais”, no que diz respeito à aprendizagem da linguagem oral e da linguagem escrita.

No caso da aprendizagem da língua oral, os adultos que rodeiam a criança manifestam entusiasmo quando ela faz suas primeiras tentativas para comunicar-se oralmente. Ninguém espera que, desde a primeira palavra emitida, a pronúncia seja correta. Ninguém espera que, desde as primeiras combinações de palavras que tente produzir, a sintaxe seja perfeita. Todos tentam compreender o que a criança disse, supondo que quis dizer algo, e dão *feedback* linguístico ao responder as suas perguntas parafraseando,

quando parece necessário, a emissão infantil (isto é, retraduzindo no código adulto o significado identificado na emissão infantil) (FERREIRO, 1993, p. 29-30).

Ou seja, os adultos incentivam e demonstram interesse em compreender o que a criança expressou oralmente, por exemplo, no caso de uma palavra como, água, em que uma criança na fase de desenvolvimento da língua oral pronuncie “áua”, nesse caso de acordo com as autoras o adulto dará o “*feedback*”, no sentido de tentar compreender e ensinar a palavra de forma correta para a criança, mas valorizando a sua tentativa, porém na tentativa de escrita,

[...] o comportamento da comunidade escolar é marcadamente oposto. Quando a criança faz suas primeiras tentativas para escrever é desqualificada de imediato porque faz garatujas. Desde as primeiras escritas o traçado deve ser correto e a ortografia convencional. Ninguém tenta compreender o que a criança quis escrever, porque se supõe que não possa escrever nada até ter recebido a instrução formal pertinente (na realidade: é melhor que não escreva até não saber grafar de modo conveniente). Ninguém tenta retraduzir o que a criança escreveu, porque lhe nega o direito de aproximar-se da escrita por um caminho diferente do indicado pelo método escolhido pelo professor (FERREIRO, 1993, p. 30).

Na concepção da autora fica evidente que ao ser “desqualificada”, conforme a autora destaca, não é proporcionado à criança condições para que construa e formule suas próprias hipóteses de escrita, bem como se dê a oportunidade de “errar”, pois a busca está em “evitar o erro”, fazendo com as crianças acabem ficando retraídas e não se arrisquem a escrever e conseqüentemente tenham dificuldades para aprender (FERREIRO, 1993).

Outro ponto relevante é a forma como a criança aprende a língua oral, se comparada à aprendizagem da língua escrita.

As palavras são aprendidas, são desaprendidas, são definidas e são redefinidas continuamente. Não há um processo cumulativo simples, unidade por unidade, mas organização, desestruturação e reestruturação contínua. As crianças procuram ir sistematizando o que aprendem (na aprendizagem da linguagem e em todos os domínios do conhecimento), põem à prova a organização conseguida através de atos efetivos de utilização do conhecimento adquirido, e reestruturam quando descobrem que a organização anterior é incompatível com os dados da experiência. São ativas por natureza; não trata de motivá-las para que o sejam (FERREIRO, 1993, p. 31).

O que irá dificultar o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança é não permitir que ela experimente esse processo de construção da organização das informações (FERREIRO, 1993).

No entanto, é fundamental destacar que o ensino da língua escrita não se trata de algo:

[...] natural e espontâneo, que o professor se limite a ser um espectador passivo, nem que seja suficiente rodear a criança de livros para que aprenda sozinha. É um processo difícil para a criança, mas não mais difícil que outros processos de aquisição de conhecimento. É um processo que exige acesso à informação socialmente veiculada, já que muitas das propriedades da língua escrita só se podem descobrir através de outros informantes e da participação em atos sociais onde a escrita sirva para fins específicos. Não é um processo linear, mas um processo com períodos precisos de organização, para cada um dos quais existem situações conflitivas que podem antecipar-se. Esses conflitos têm um papel construtivo no processo [...] o trabalho da professora é crucial na identificação da natureza das dificuldades que se apresentam, algumas das quais representam problemas que devem ser enfrentados pelas crianças (FERREIRO, 1993, p. 32).

Porém, além dos conflitos existentes, conforme citamos acima, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), existem três momentos que a criança experimenta durante o processo de alfabetização, a Diferenciação do figurativo e não-figurativo, Esforço por compreender o não-figurativo: eixo quantitativo e qualitativo e o Processo de fonetização.

A distinção entre desenho e texto, diz respeito à concepção da criança de que o desenho é uma representação que tem como função olhar e ver, já o texto tem a função de se ler o que está escrito e é considerado um texto também por conter letras (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985).

Em relação a reconhecer as letras e saber nomeá-las, está ligado ao fato do nível de desenvolvimento que a criança está, partindo do nível mais elementar, em que a criança reconhece e nomeia até duas letras, até o nível superior, no qual as crianças “[...] são capazes de dar o nome e o valor sonoro, ou os distintos valores sonoros que pode admitir uma mesma letra” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 51).

Por fim, as letras e os números, inicialmente se confundem, pois além das “marcas gráficas”, existe uma “[...] linha divisória fundamental que a criança procura estabelecer é a que separa o desenho representativo da escrita” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p.46).

Após a abordagem acima, iremos retomar as questões de conflitos que as crianças experimentam durante o processo de aquisição da língua escrita e a forma como constroem e reconstróem esse processo.

Para Azenha (1995), a criança passa por uma espécie de “ponto de viragem”, em relação à aquisição da escrita, ou seja, esse ponto se trata na psicogênese da língua escrita de “hipótese pré-silábica”.

Ferreiro (1993), afirma que:

Num primeiro momento as crianças conceitualizam a escrita como um conjunto de formas arbitrárias, dispostas linearmente, que não representam os aspectos figurais do objeto – para isto serve o desenho – e que serve fundamentalmente para representar aquela propriedade importantíssima dos objetos que o desenho não consegue representar: o nome. Linearidade e arbitrariedade de formas são as duas características mais facilmente aceitas de uma representação escrita (FERREIRO, 1993, p.84).

Nessa concepção a autora descreve o primeiro momento que a criança experimenta durante o processo de alfabetização que se refere a diferenciação do figurativo e não-figurativo.

No seu início, a hipótese silábica é usada como justificativa posterior da escrita., constituindo apenas apoio para a sua interpretação. Mais tarde, sustentará a definição do número de caracteres a serem utilizados, servindo, portanto, como planejamento da escrita. O uso inicial da hipótese silábica caracteriza um período potencialmente conflitivo porque coexistem esquemas de assimilação contraditórios: a necessidade de cumprir o requisito do mínimo de letras que garantam a legibilidade (hipótese da quantidade mínima) e a interpretação de marcas gráficas unitárias em correspondência ao número de sílabas da emissão sonora (hipótese silábica propriamente dita) (AZENHA, 1995, p. 33 - 34).

Porém, essa tentativa de escrita, ainda não tem um significado, ainda não representa uma palavra na língua portuguesa, pois como afirmou a autora, inicialmente, a escrita se trata de “conjunto de formas arbitrárias”, mas ao realizar várias tentativas, as crianças:

Começam a elaborar as *condições de interpretabilidade*, ou seja, para que uma escrita represente adequadamente algo, não basta que haja formas arbitrárias dispostas linearmente; faltam certas condições formais, de um caráter muito preciso: uma condição quantitativa e uma condição qualitativa. A *quantitativa* tem a ver com a quantidade mínima; a condição *qualitativa* com o que temos chamado de variedade intrafigural ou variedade interna (FERREIRO, 1993, p. 84, destaque da autora).

Nessa ótica, a criança dá início a uma significação da escrita, pois para ela, nesse momento, é preciso que haja uma quantidade mínima de letras para

representar as palavras e, assim, posteriormente passará a perceber que existe uma relação entre sons e palavras.

Já a hipótese silábico-alfabético, seria a transição entre a hipótese anterior, ou seja, a hipótese silábica. Nesse momento “[...] a criança finalmente abre mão da escrita silábica, pela descoberta de que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é [...] reanalisável em elementos menores” (AZENHA, 1995, p. 36).

A hipótese final é a alfabética, em que a criança percebe que ao escrever uma sílaba, uma única letra não é o suficiente para compô-la.

Existem grafias que correspondem a distintos valores sonoros ou, ao contrário, letras diferentes com o mesmo valor sonoro. Está é uma aprendizagem longa que não está necessariamente garantida pelo uso da hipótese alfabética e, neste sentido, uma criança que escreve alfabeticamente não está ainda plenamente alfabetizada, pois ela pode não conhecer as regras da convenção da escrita (AZENHA, 1995, p. 37).

Nesse caso a autora se refere ao uso e aplicabilidade da ortografia correta das palavras, mas que nessa hipótese alfabética, a criança é capaz de compreender o sistema de escrita de codificar e decodificar, dessa forma, passa a ser considerada alfabetizada (AZENHA, 1995).

Portanto, compreendemos que a psicogênese da língua escrita, está centrada na criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento, que se inicia na hipótese pré-silábica, silábica, silábico-alfabético e por fim, hipótese alfabética, em que é considerada alfabetizada.

Ferreiro e Teberosky (1995), definem “a escrita num sentido mais amplo, levando em conta suas origens psicogenéticas (e históricas), como uma forma particular de representação gráfica” (p.275) e ainda tratam da referida questão como um “processo de evolução [...] pré-escolar, no sentido de que encontramos crianças situadas nos últimos momentos de evolução ao ingressar na escola” (p.275).

Dessa forma, entendemos que antes de entender a escrita:

A criança pré-escolar raciocinou inteligentemente, emitiu boas hipóteses a respeito de sistemas de escrita (ainda que não sejam boas hipóteses a respeito de nosso sistema de escrita), superou conflitos, buscou regularidades, outorgou significado constantemente. A coerência lógica que elas exigiram de si mesmas desaparece frente às exigências do docente. A percepção e o controle motor substituirão a necessidade de compreender; haverá uma série de hábitos a adquirir no lugar de um objeto para conhecer. Haverá que deixar o próprio saber linguístico e a própria capacidade de

pensar até que logo se descubra que é impossível compreender um texto sem recorrer a eles [...] tudo se converte numa pura convenção irracional, numa dança das letras que se combinam entre si de maneira incompreensível. Em algo no qual não se pode pensar (FERREIRO E TEBEROSKY, 1995, p. 276).

Por fim, fica claro na visão das autoras que antes de iniciar sua trajetória escolar, a criança possui determinado conhecimento sobre a língua escrita e que, ao chegar na escola, espaço no qual possui um professor, onde o ensino é sistematizado e segue um método, acaba desconsiderando todo o percurso da criança até o momento. A escola não considera todo o conhecimento que a criança traz anterior a escola, ou seja, o que ela já sabia ou aprendeu antes de iniciar a vida escolar, em seu contexto social, apenas se preocupa com o resultado, que no caso seria a alfabetização.

No próximo tópico, veremos como o aprendizado da língua escrita é fundamentado na teoria Histórico-Cultural, ancorados nos pressupostos de Vigotski e Luria.

1.3 A teoria histórico-cultural e o desenvolvimento da escrita

Após apresentarmos a psicogênese da linguagem escrita elaborada por Ferreiro e Teberosky com base piagetiana, abordaremos as contribuições da teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, Luria e Leontiev, para a aquisição da linguagem escrita, discorrendo ao início sucintamente sobre os fundamentos da teoria histórico-cultural.

Ao buscar estudar e compreender a teoria histórico-cultural, nos remetemos a uma teoria que busca compreender a história do desenvolvimento humano e suas particularidades, pois como está explícito, trata-se de estudos voltados para a história cultural dos homens. A partir dessa interpretação surgem várias inquietações sobre como se desenvolve, se constitui e se forma o pensamento e a linguagem humanos, quais as contribuições das práticas culturais nesse processo, as diferenciações entre homem e animal, a aquisição da linguagem escrita, enfim, neste capítulo tentaremos trazer algumas respostas para essas questões, iniciando pela fala de Vigotski (2001), em que nos apresenta os fundamentos da consciência humana.

Começamos o nosso estudo pela tentativa de elucidar a relação interior entre o pensamento e a palavra nos estágios mais primários do desenvolvimento filogenético e ontogenético. Descobrimos que o início do desenvolvimento do pensamento e da palavra, período pré-histórico na existência do pensamento e da linguagem, não revela nenhuma relação e dependência definidas entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra. Deste modo, verifica-se que essas relações, incógnitas para nós, não são uma grandeza primordial e dada antecipadamente, premissa, fundamento ou ponto de partida de todo um ulterior desenvolvimento, mas surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem (VIGOTSKI, 2001, p. 395).

Vigotiski (2001), nos chama a atenção para o processo de evolução do pensamento e a linguagem e que ambos são fundamentais para que possamos compreender a “natureza da consciência humana” e nos leva a refletir sobre a linguagem.

Se a linguagem é tão antiga quanto a consciência, se a linguagem é uma consciência prática que existe para outras pessoas e, conseqüentemente, para mim, se a maldição da matéria, a maldição das camadas móveis do espírito paira sobre a consciência pura, então é evidente que não é um simples pensamento mas toda a consciência em seu conjunto que está vinculada em seu desenvolvimento ao desenvolvimento da palavra. Pesquisas eficazes mostram, a cada passo, que a palavra desempenha o papel central na consciência e não funções isoladas. Na consciência a palavra é precisamente aquilo que, segundo expressão de Feuerbach, é absolutamente impossível para um homem e possível para dois. Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana (VIGOTSKI, 2011, p. 485-486).

Dessa forma, ao refletirmos sobre a consciência humana, iremos observar que antes mesmo de ser capaz de falar, já existe um pensamento na criança e que a mesma ao ser inserida em um contexto social "humano" irá interagir com os objetos que lhes são oferecidos, bem como seu modo de agir, diante de determinadas situações, pois segundo Luria (1999),

Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara[...] Ele assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, por meio da linguagem, ele assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade. A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente

a atividade consciente do homem do comportamento do animal (LURIA, 1999, p. 73).

Percebemos que ao adquirir e assimilar conhecimentos por meio de suas experiências e do convívio com gerações anteriores a sua, faz com que o homem se torne um ser distinto do animal. Nessa linha, Martins (2011), vai nos mostrar que essa diferença se trata de um “salto qualitativo”.

[...] pelo qual a vida do homem já não mais se fez garantida pela adaptação natural ao meio, tornou-se possível por um modo especial de intercâmbio com a natureza, isto é, pelo trabalho social. Por essa via, a unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem conduziu o aperfeiçoamento anátomo-fisiológico do córtex cerebral, possibilitando um modo de relação entre o homem e suas condições de existência marcado em definitivo pela mediação da consciência. A consciência é a expressão ideal do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central sob decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social. Com o advento da consciência, a realidade – e tudo que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela imagem psíquica, pela ideia que dela se constrói (MARTINS, 2011, p. 27).

Por meio da consciência, ou seja, pelo psiquismo humano, fica clara a diferenciação entre homem e animal, em que é demonstrada a capacidade do homem de criar instrumentos, ou seja, tudo que é criado e modificado para facilitar e transformar a ação sobre a natureza.

Mas como é que o homem se apropria de determinado conhecimento, por exemplo, para construir ou para modificar um instrumento?

De acordo com Martins (2011), o homem passa por um processo de internalização, que se trata de:

[...] indissolúvel unidade entre atividade individual, externa e interna, e atividade social (ou coletiva), postulando a dinâmica de internalização como processo de transmutação dos processos interpsíquicos em processos intrapsíquicos. A internalização, por sua vez, ocorre por meio da apropriação dos signos, que são, segundo Vigotski, os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico [...] psiquismo humano como unidade material e ideal construída pelo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes. Graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como imagem subjetiva do real (MARTINS, 2011, p. 29).

Sobre o processo de “internalização dos sistemas de signos” Vigotski (1991), aponta que os “[...] signos produzidos culturalmente provocam transformações comportamentais e estabelecem um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual (VIGOTSKI, 1991, p. 11).

Ao discorrer sobre a internalização dos signos, Martins (2011), nos mostra que eles se formam “pelas mediações consolidadas pela vida coletiva, pela prática social do conjunto dos homens, pelos processos educativos” (MARTINS, 2011, p. 15).

Ao destacar a prática social e as mediações, nos remetemos a educação escolar:

[...] cuja função precípua deva ser a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção da conquista e consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formados, dado que aponta o seu papel, sobretudo, na qualidade da imagem subjetiva da realidade a ser construída. Essa qualidade, por sua vez, não é indiferente à natureza das atividades promovidas pela educação escolar, o que significa dizer que nem toda educação escolar alia-se, de fato, a um projeto de humanização (MARTINS, 2011, p. 15-16).

A autora chama a atenção para a pedagogia histórico-crítica, ancorada na teoria histórico-cultural, sobre o desenvolvimento do homem, em que enfatiza a produção histórica e coletiva, além do “processo de humanização” e a maneira de se apropriar dos saberes, que foi sistematizado ao longo da história e que, “[...] revela-se uma questão umbilicalmente vinculada à formação da imagem subjetiva da realidade concreta” (MARTINS, 2011, p. 16).

Para que possamos exemplificar os processos de desenvolvimento na criança, sobre os signos culturalmente produzidos e pelas mediações consolidadas, Vigotski (1991) define o conceito de internalização.

Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, este gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto - nada mais que isso (VIGOTSKI, 1991, p. 40).

No caso do exemplo acima, ao “apontar” para um determinado objeto, entra a figura do adulto que dedica os cuidados à referida criança, nesse caso, a ação da criança de tentar pegar o objeto, passa a ser estabelecida por outros (VIGOTSKI, 1991). Portanto, “[...] suas funções e significado são criados a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança (VIGOTSKI, p. 41, 1991).

Na perspectiva citada acima, fica claro o papel do outro para ensinar e dar significado aos objetos e instrumentos, mas outro aspecto extremamente relevante na teoria histórico-cultural é a forma como cada indivíduo atribui significado para essas funções, levando-se em consideração a "influência do meio".

Vigotski (2010) destaca, especificamente, sobre essa "influência" na criança:

(...) que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (p. 683 e 684).

A "vivência", ou seja, a maneira de atribuir significados pela criança internalizados, está relacionada com as relações com o outro, pois “a vivência psíquica é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só se institui com base nessa relação (MARTINS, 2011, p. 28).

Dessa forma, a autora define como “vivência”:

O experienciado pelo sujeito em face do objeto que culmina representado sob a forma de imagem subjetiva. A vida do indivíduo comportará, então, uma infinidade de vivências e, por isso, conquistarão intensidades distintas e desempenharão diferentes papéis na vida do sujeito. Algumas serão superficiais, fortuitas e casuais, operando como “transeuntes” na história da pessoa, isto é, passarão sem deixar maiores vestígios (MARTINS, 2011, p. 205).

No entanto, as “vivências”, podem ser definidas como “vivências afetivas”, quando, por exemplo, no caso da criança modificar sua atitude “[...] em face do objeto, e o farão por uma mudança do tono reativo determinado por ele (objeto)” (MARTINS, 2011, p. 205). Ao modificar sua atitude, resultará em diversos fatores e

situações de confrontos, ao que diz respeito à atribuição de significados a essa vivência com os objetos ou situações experienciadas.

A proporção que a influência do meio tem sobre a criança poderá ser compreendida com a “tomada de consciência” e da maneira como ela internalizará os fatos que ocorrem no contexto em que está inserida.

Sobre a referida tomada de consciência e como ela se dá na criança, Vigotski (2010) destaca que:

Se as crianças tomarão consciência disso de formas distintas, então uma mesma ocorrência terá para elas sentidos completamente diferentes. Nós sabemos que, muitas vezes, acontecimentos tristes têm um significado feliz para a criança, porque ela não tem clareza daquilo que se passa, pois ocorre de permitirem a ela algo que comumente não permitem; por exemplo, dão-lhe doces para que ela se cale e não atrapalhe, e assim, a criança concebe uma doença grave da mãe como um acontecimento que lhe é alegre, prazeroso e, quando você vê – ela está se comportando como um aniversariante. Tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação (VIGOTSKI, 2010, p.688).

Fica claro na perspectiva de Vigotski que cada criança irá tomar consciência de certas ocorrências de acordo com a forma que a situação lhe é compreendida, ou seja, de acordo com o significado que foi atribuído.

Luria (1999), aborda a consciência como “resultado” de reorganizações “histórico-sociais” e não meramente como fator orgânico. Outra condição se trata do surgimento da linguagem que está diretamente ligada a consciência.

Costuma-se entender por linguagem um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc. É natural que as palavras, unidas em frases, são os principais meios de comunicação mediante os quais o homem conserva e transmite informação e assimila a experiência acumulada por gerações inteiras de outras pessoas. Surgiu a língua como um sistema de códigos independentes, que durante um longo período histórico posterior de desenvolvimento assumiu a forma que distingue as línguas atuais. Enquanto sistema de códigos que designam os objetos, suas ações, qualidades ou relações e serve de meio de transmissão de informação, a linguagem teve importância decisiva para a posterior reorganização da atividade consciente do homem. Por isto têm razão os cientistas que afirmam que, a par com o trabalho, a linguagem é o fator fundamental de formação da consciência (LURIA, 1999, p. 79-80).

Luria (1999) complementa que com o surgimento da linguagem algumas mudanças ocorrem e são fundamentais para a formação da consciência. A primeira é a memória, que está ligada ao surgimento da imagem abstrata dos objetos e a capacidade do homem de imaginá-los mesmo que não estejam presentes. A

segunda trata-se das propriedades, relações e as categorias que as palavras podem resultar no “processo de abstração e generalização” (p. 79-80).

Dentro da teoria histórico-cultural, ao longo da vida da criança, podemos observar o papel fundamental do “outro” neste processo, ou seja, a importância das interações sociais. Em seus estudos Vigotski concluiu algo extremamente relevante para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, pois ao observar os demais psicólogos, percebeu que as análises sobre o desenvolvimento eram feitas com base apenas nas tarefas que a criança conseguia realizar sozinha, isto é, sem a ajuda do “outro”, porém, uma criança ao realizar determinadas tarefas mais complexas do que conseguiria resolver sozinha foi possível Vigotski observar que com a cooperação, ou seja, com a ajuda do outro, em nosso caso podemos usar a figura do professor, é possível:

[...] resolver problemas elaborados para uma criança de doze anos, ao passo que a outra não consegue ir além da solução de problemas para crianças de nove anos. Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (VIGOTSKI, 2001, p. 327).

A zona de desenvolvimento imediato ou proximal denominada por Vigotski, em linhas gerais é o intervalo entre o que a criança já sabe fazer sozinha e o que ainda não é capaz de realizar, isto é, a zona de desenvolvimento imediato é o que a criança consegue realizar com a ajuda, com a mediação do outro, no caso da escola com a ajuda do professor ou de colegas mais experientes.

Para que possamos compreender como o professor deve agir na zona de desenvolvimento proximal, a seguir traremos um exemplo de uma criança em fase escolar.

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Por exemplo, afirma-se que seria bom que se iniciasse o ensino de leitura, escrita e aritmética numa faixa etária específica. Só recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1991, p. 55).

O autor se refere aos níveis de desenvolvimento real, que conforme mencionamos acima trata-se do “[...] nível de desenvolvimento das funções mentais

da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 1991, p. 55).

Ou seja, compreendemos que a zona de desenvolvimento real diz respeito ao que a criança é capaz de realizar sem a ajuda do outro.

Já a zona de desenvolvimento proximal:

Ela 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. [...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (VIGOTSKI, 1991, p. 58).

Dessa forma, Vigotski (2001), nos mostra como a zona de desenvolvimento proximal pode passar a ser a zona de desenvolvimento atual.

[...] aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase. Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. Por isso nos parece verossímil a idéia de que a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

Fica evidente que a criança em um ambiente escolar, em que se espera que ela tenha acesso ao conhecimento e contato com demais crianças, seja capaz de realizar suas atividades ou com a ajuda de um colega de sala ou do professor e que posteriormente seja capaz de realizar sozinha a referida atividade.

Por fim, iremos reforçar a concepção de zona de desenvolvimento proximal definida por Vigotski, 1991.

[...] a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados (VIGOTSKI, 1991, p. 86).

Consideramos, assim, que na escola o professor deverá agir na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, ou seja, no caso da aquisição da linguagem escrita no ambiente escolar, por exemplo, tema central desta pesquisa, o professor deverá mediar o ensino de determinados conteúdos estabelecidos para

aquele nível de ensino e atuar entre o que o aluno já sabe realizar sozinho e o seu desenvolvimento potencial, que diz respeito ao que futuramente terá capacidade de aprender.

No próximo tópico iremos abordar o papel da escola e do professor no processo de desenvolvimento da escrita na criança.

1.4 A mediação do professor para o processo de desenvolvimento da escrita na criança e os *experimentos de Luria*

A criança ao ser inserida no contexto escolar traz consigo certos conhecimentos prévios, que seriam o conhecimento real do aluno, ou seja, aquilo que ele já sabe. Conhecimentos estes que foram apreendidos ao longo de seu desenvolvimento nas influências do meio, em suas vivências e interações sociais, por exemplo, como abordamos anteriormente. Ao chegar na escola esses conhecimentos serão sistematizados e será realizado pela criança “o estabelecimento de novas conexões entre elementos que integram imagens produzidas pelas experiências e conhecimentos prévios.” (MARTINS,2011, p. 182).

Partindo da referida citação, consideramos que os conhecimentos prévios da criança, poderão ser “aprimorados” ou até mesmo “enriquecidos” no ambiente escolar.

Ao refletirmos sobre os conhecimentos prévios da criança em relação a aquisição da linguagem escrita, é possível observarmos que ela já os possui mesmo antes de ser inserida no contexto escolar, pois Luria (2006), nos mostra que no caso da “história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (p.143).

Diante da afirmação, acreditamos que caberá a escola e ao professor, em sua prática pedagógica, saber quais os conhecimentos que o aluno traz consigo, para assim organizá-los e sistematizá-los de maneira formal, ou seja, como conteúdos escolares, no caso do ensino da escrita, pois ao iniciar no 1º Ano do Ensino Fundamental, as crianças em geral já possuem um bom repertório linguístico e domínio da linguagem oral.

Ao iniciar o processo de aquisição da linguagem escrita, a criança se torna capaz de expressar seus pensamentos e oralidades por meio da escrita, nessa concepção Martins (2011), nos mostra que a linguagem escrita é uma forma de objetivar a linguagem interior, pois se trata de uma “forma mais completa de linguagem, posto que nela o pensamento deva expressar-se completamente nos significados formais das palavras adotadas e pela precisão sintática” (MARTINS, 2011, p.145).

No entanto, ao discorrer sobre a complexidade da linguagem escrita Vigotski (1991), afirma que “nela temos de transmitir por palavras o que na linguagem falada se transmite por entonação e pela percepção imediata da situação” (VIGOTSKI, 1991, p. 456).

Outro ponto que merece destaque é a distinção entre a linguagem oral e a escrita, tendo em vista que na escrita “faltam antecipadamente a situação clara para ambos os interlocutores e qualquer possibilidade de entonação expressiva, mímica e gesto” (VIGOTSKI, 1991, p. 457)

Vigotski (1991), conclui que:

A linguagem escrita é diametralmente oposta à falada em termos de desdobramento máximo e ausência total daquelas circunstâncias que suscitam o declínio do sujeito nesta, a linguagem interior também é diametralmente oposta à falada só que em um sentido inverso, uma vez que nela domina a predicatividade absoluta e constante. A linguagem falada ocupa, assim, uma posição intermediária entre a linguagem escrita e a linguagem interior (VIGOTSKI, 1991, p. 459).

Nesse caso, consideramos que é preciso se atentar para o processo de alfabetização como um momento de apropriação e compreensão da “linguagem escrita e não a escrita das letras” (MARTINS, 2011, p. 146).

Vigotski (2001), destaca o ensino da linguagem escrita no ambiente escolar e seu papel na vida da criança como sendo pouco valorizado e sem papel de destaque, tendo em vista que “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2001, p. 70).

Nessa visão de alfabetização nos fica claro que “ênfatisa-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VIGOTSKI, 2001, p.70).

Uma medida que caminharia no caminho contrário de se enfatizar a “mecânica da escrita”, seria o papel fundamental desempenhado pelo professor de promover em suas aulas momentos de discussões com as crianças sobre a importância da escrita e por meio da criação oral de histórias em uma roda de conversas, por exemplo, as crianças pudessem refletir que podemos expressar por meio da escrita essa história e o que foi falado.

Vigotski (2001), aponta uma proposta para os professores alfabetizadores:

Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras (VIGOTSKI, 2001, p. 79).

Ao citar que devemos “ensinar às crianças a linguagem escrita”, Vigotski (2001), deixa claro a complexidade desse processo, pois conforme citamos anteriormente, não basta “desenhar as letras” e ensinar a “mecânica da escrita”, trata-se de algo mais amplo que está ancorado em outros fatores como as questões culturais humanas e também vinculado

[...] às relações da criança com o mundo e à qualidade das mediações culturais que as sustentam. O uso funcional de qualquer instrumento por parte dela é um ato fundamentalmente vinculado às condições objetivas de humanização disponibilizadas, de conquista de significados histórico-socialmente construídos. Assim, o trato com o mundo requerido nesse processo não se identifica com a manipulação externa, com o uso instrumental espontâneo, natural e adaptativo, mas com a formação de comportamentos culturais complexos, à altura da complexidade já alcançada pelos seres humanos (MARTINS, 2011, p. 149-150).

Outro aspecto fundamental a ser considerado em relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita é que:

O momento em uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto. (LURIA, 2006, p. 143).

Nessa visão, constatamos que as interações sociais e as influências do meio, foram fundamentais para que a criança tenha adquirido as “técnicas” que a habilitaram e a prepararam para aprender a “técnica” da escrita.

Sendo assim, voltamos ao ponto anterior em que acreditamos que o professor precisa considerar os conhecimentos prévios de seus alunos, pois “se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola” (LURIA, 2006, p.144).

Nessa concepção, Vigotski (2001), destaca que seria importante as pesquisas científicas investigarem a pré-história da língua escrita e responder o que faz com que as crianças aprendam a escrever e sugere uma investigação.

A primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar. Atualmente, apesar dos vários estudos existentes, ainda não estamos em condições de escrever uma história coerente ou completa da linguagem escrita nas crianças (VIGOTSKI, 2001, p. 71).

Vigotski (2001), aponta que foi possível separar e compreender os pontos relevantes do desenvolvimento da linguagem escrita na criança e suas mudanças ao longo desse processo, mas consideramos que em sala de aula o professor precisa se apropriar desta pré-história da escrita, ou seja, das mudanças que ocorrem no desenvolvimento histórico da criança, para assim planejar sua prática pedagógica em sala de aula e ensinar a seus alunos a “técnica da escrita”, ou seja, a escrever.

Ao mencionarmos que o professor precisa planejar a sua prática pedagógica, Martins (2011), afirma que um dos passos mais importantes para essa prática corresponde à prática social, que deverá ser o ponto inicial desse planejamento. A autora denomina a prática do professor como “síntese precária” e a do aluno como “sincrética”, porém a partir de alguns fatores vai se tornando sintética, conforme iremos explicar a autora nos explica a seguir.

Em relação ao professor, a prática social é sintética à medida dos domínios que dispõe acerca dessa prática, mas é precária à medida que, do ponto de partida, desconhece a parcela da realidade que disporá como seus alunos. Note-se que a dimensão sintética resulta dos conhecimentos disponibilizados ao docente, fundamentalmente por sua formação

acadêmica, acerca das condições sociais objetivas que, em última instância, pautam o seu trabalho. Destarte, quanto maior a fragilidade dessa formação, maior o embotamento da síntese a favor da precariedade, que deixa de se referir apenas à “parcela da realidade que disporá como alunos”, passando a se expressar como precariedade na compreensão acerca da própria realidade (MARTINS, 2011, p. 226).

Compreendemos que à medida em que o professor se torna mais experiente, ou seja, ao longo de sua trajetória profissional, articulada à uma constante formação acadêmica passará a uma prática social sintética, deixando de ser uma “síntese precária”, porém, para que essa prática se consolide como sintética o professor precisa articular teoria e prática e buscar constante formação em sua área de atuação prática.

Dessa forma, pudemos compreender a prática social do professor, mas e a do aluno?

Em relação ao aluno, a prática social é sincrética uma vez que, também do ponto de partida, inexistem para ele as articulações entre a experiência escolar produzida pela prática pedagógica e suas experiências sociais para além dela. Nessa direção, o educando ainda não dispõe de elementos que lhe possibilitem a identificação das articulações entre a sua escolarização e a decodificação concreta do real. Tais articulações, por sua vez, impõem-se como objetivos da prática pedagógica, o que as coloca sob decisiva dependência da qualidade com a qual essa prática se realiza (MARTINS, 2011, p. 226-227).

Nesse caso percebemos o quanto é fundamental na vida escolar das crianças um professor que atente para uma prática social de qualidade em sala de aula, conforme citamos anteriormente, e o quanto professor e aluno possuem papéis relevantes e participantes na relação ensino e aprendizagem, o professor possui uma formação acadêmica, ou seja, uma prática social que o permite ensinar o que a criança ainda não possui, o que a coloca no papel de aluno (MARTINS, 2011).

Mais uma vez ao refletirmos sobre o ensino da escrita na escola, analisamos que se faz necessário e “consiste em descrever os estágios que nós observamos quando uma criança desenvolve sua habilidade para escrever e os fatores que a habilitam a passar de um estágio para outro, superior” (LURIA, 2006, p. 144).

Diante do exposto, observamos que na teoria histórico-cultural é preciso considerar o processo de desenvolvimento da criança e se a mesma já compreendeu a função social da linguagem escrita, sendo isso fundamental para aprender a ler e a escrever.

Portanto, partimos do pressuposto de que a aprendizagem da leitura e da escrita é uma prática social, consideramos que na escola, “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 2006, p. 144).

Ao nos referirmos a mediação, é preciso conhecermos seu conceito na teoria histórico-cultural:

a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (MARTINS, 2011, p.42).

O conceito de mediação precisa ser promovido pelo professor no ambiente escolar, a fim de contribuir para o processo de aquisição da linguagem escrita na criança, porém para que possamos compreender como e quando esse processo se inicia na criança, iremos recorrer aos experimentos de Luria (2006), realizados com crianças, sobre o “desenvolvimento dos primeiros sinais do aparecimento de uma relação funcional das linhas e rabiscos na criança” (LURIA, 2006, p. 146).

Luria (2006), destaca uma ideia importante em relação ao uso de auxiliares de memória, pela criança, que possa ter uma correspondência com a escrita, no que se refere à uma de suas funções, isto é, escrever para se lembrar depois

O sujeito deve ser uma criança que ainda não aprendeu a escrever. Deve ser posta em uma situação que lhe exija a utilização de certas operações manuais externas semelhantes à operação de escrever para retratar ou relembrar um objeto. Em tal situação, seremos capazes de determinar se ele adquiriu a habilidade para relatar a partir de algum expediente que lhe foi dado como um signo ou se sua relação com este ainda permanece absoluta, isto é, sem mediação, e, neste caso, será incapaz de descobrir e usar seu aspecto funcional auxiliar (LURIA, 2006, p. 147).

Portanto, observamos que o experimento precisa ocorrer sem a mediação de um adulto, no caso das crianças. A referida criança, participante do experimento, não sabia escrever e era desafiada a se lembrar de algumas palavras que lhe foram ditas anteriormente, no entanto, a grande quantidade de palavras não permitia que ela fosse capaz de se lembrar, pois era maior que sua capacidade mecânica de memorizar. Em seguida era disponibilizado papel e sugerido que a mesma registrasse de forma escrita as palavras. Geralmente, a criança ficava sem saber o que fazer e afirmava que não sabia “escrever”, mas a mesma era incentivada a

tentar “imitar” um adulto, pois era dito a ela que os adultos escrevem para se lembrar depois e nesse momento se iniciava os experimentos (LURIA, 2006).

Nesse momento Luria (2006), chama a atenção para o fato que ao tentar imitar um adulto, a criança foi capaz de usar a escrita “que lhe era familiar em seus aspectos externos, mas cuja estrutura interna era-lhe desconhecida e estranha” (p.148).

Com esse experimento foi possível observar a capacidade da criança em se adaptar “espontaneamente a, um dispositivo, como aprende sua forma de funcionamento e como aprende a usá-lo para dominar um novo objetivo” (LURIA, 2006, p. 148).

Ao concluir seus experimentos Luria (2006), constatou que:

[...] as crianças de quatro, cinco anos eram totalmente incapazes de compreender nossas instruções. Todavia, após uma análise mais detalhada, descobrimos que esta descoberta "negativa", na realidade, refletia uma característica muito essencial e básica deste grupo de idade: crianças de três, quatro e cinco anos de idade (é impossível fixar uma linha divisória definitiva: estas demarcações de idade dependem de uma gama de condições dinâmicas relacionadas com o nível de desenvolvimento cultural da criança, seu ambiente etc.) eram ainda incapazes de encarar a escrita como um instrumento ou meio (LURIA, 2006, p. 148-149).

Compreendemos que a criança é capaz de “imitar” a escrita dos adultos, no entanto sem compreender seu mecanismo, ou seja, sua utilização como um registro funcional, ou seja para se lembrar de algo.

Após percorrer um longo caminho em seus experimentos com crianças, Luria (2006) percebeu que o primeiro passo foi dado pela criança quando a mesma foi capaz de ligar, “pela primeira vez, o objeto lembrado com algum signo” (p. 160).

Luria (2006), aponta o segundo passo a ser alcançado pela criança:

[...] deve diferenciar este signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico. Deve criar os rudimentos da capacidade de escrever, no sentido mais exato da palavra. Só então a escrita da criança tornar-se-á estável e independente do número de elementos anotados, e a memória terá ganho um poderoso instrumento, capaz de ampliar enormemente seu alcance. Finalmente, só sob estas condições serão dados quaisquer passos no sentido de tornar a escrita objetiva, isto é, no sentido de transformá-la, passando de marcas coordenadas subjetivamente para signos que possuem um significado objetivo, que é o mesmo para todos (LURIA, 2006, p. 161).

Compreendemos que a criança ao alcançar o segundo passo descrito por Luria (2006), será capaz de usar a escrita de forma funcional e reproduzir letras do sistema alfabético.

Ao retornarmos ao conceito de mediação citado anteriormente na concepção de Luria (2006), em que o autor afirma que a escrita se internaliza por meio da mediação, iremos nos remeter aos processos de internalização destacados por Martins (2011), que nos chama a atenção para as relações interpessoais e intrapessoais:

Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (MARTINS, 2011, p. 212).

Os processos educativos citados pela autora nos levam para o contexto escolar e a descobrir como o professor pode ser o mediador do ensino da leitura e escrita, tendo em vista os processos educativos e os saberes sistematizados na escola.

O que se coloca no cerne da questão é a definição daquilo que deva ser a função nuclear da escola e, nessa direção, tê-la como mediadora na superação do saber espontâneo em direção ao saber sistematizado. Apontá-la como mediação, por sua vez, demanda o desvelamento desse conceito e reconhecer que a atividade mediadora, a rigor, se identifica com a atividade que, interpondo-se na relação sujeito-objeto, provoca transformações (MARTINS, 2011, p. 221-222).

Ou seja, ao refletirmos sobre o conceito de mediação como provocador de transformações, consideramos que o professor tem função fundamental em sua prática pedagógica, bem como de mediador do ensino da linguagem escrita, definindo o ensino em sala de aula realizado “como uma interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno” (MARTINS, 2011, p. 231).

[...] entendemos que o ensino contribuirá para a superação das representações primárias dos objetos e fenômenos em direção à sua representação conceitual, para a superação dos domínios cotidianos e dos pseudoconceitos em direção ao pensamento conceitual, para o desenvolvimento da complexa capacidade culturalmente formada que, usualmente, chamamos de capacidade para pensar além das aparências (MARTINS, 2011, p. 231).

Por fim, consideramos que o professor precisa atentar para sua importância na formação das crianças, pois é ele quem determinará dentro de sua sala de aula sua prática pedagógica e promoverá um ensino que faça a diferença na vida das crianças, tendo em vista que ele é quem irá sistematizar e planejar o que será ensinado, sendo assim é preciso que haja uma interação de qualidade e intencional, em relação ao que se pretende ensinar para as crianças.

Após refletirmos e discorrermos sobre a mediação do professor no processo de aquisição da linguagem escrita pela criança, iremos focar na alfabetização no contexto escolar e sobre o ensino formal da língua escrita.

Para que a criança seja capaz de escrever da maneira convencional, ou seja, da maneira como é ensinada na escola, no caso da língua portuguesa, por exemplo, ela passa por um longo processo. Sobre isso, Luria (2006, p. 161), afirma que,

[...] o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança.

Nessa concepção, entendemos que apropriação da escrita se dá “gradativamente [...] de suas funções sociais por meio da observação da escrita em funcionamento, das tentativas de utilizá-la que faz, pela imitação do outro, e da busca de informações sobre seus elementos e sobre seu funcionamento” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 188).

Luria (2006) destacam outro ponto extremamente relevante no processo antecedente à aquisição da escrita pela criança, que é a “fase pictográfica”. Segundo os referidos autores:

A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual. Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para o registro. Mas pelo fato de a experiência direta do desenho ser tão rica, freqüentemente deixamos de obter, da criança, a fase pictográfica da escrita em sua forma pura (LURIA, 2006, p. 174).

Para nos elucidar de forma mais objetiva a fase da “pictografia”, em seus experimentos realizados com crianças os autores utilizaram o seguinte exemplo:

Imaginemos um caso em que uma criança capaz de escrever pictogramas deva tomar nota de alguma coisa que seja difícil (ou até mesmo impossível) expressar por meio de uma figura. O que ela faz? É claro que esta situação força-a encontrar meios de contornar o problema, a não ser que ela simplesmente se recuse a executar a tarefa. Há duas opções, muito semelhantes entre si, de se desviar do obstáculo. Por um lado, a criança instruída a lembrar-se de algo difícil de ser retratado pode, em vez do objeto A, anotar o objeto B, que se relaciona, de alguma forma, com A. Ou simplesmente anotar alguma marca arbitrária em vez do objeto que acha difícil retratar. Os dois caminhos levam da escrita pictográfica à escrita simbólica, exceto que o primeiro opera com os mesmos meios de representação pictográfica, enquanto o segundo faz uso de outros expedientes qualitativamente novos (LURIA, 2006, p. 177).

A maneira como a criança se desenvolve no processo de elaboração da escrita é compreendido como um salto marcado pela passagem do desenho para a escrita simbólica.

Martins (2011), traz a questão dos jogos simbólicos e a função do objeto, que para Vigostki é “um dos mais importantes exercícios objetivamente realizados pela criança pequena por meio de signos” (MARTINS, 2011, p. 147).

O objeto cumpre, no jogo simbólico, uma função substitutiva, e os gestos a ele relacionados conferem o significado situacional que assumem. O autor destacou que esse processo oculta um traço psicológico fundamental: a criança encontra no objeto indícios que operam como indicações daquilo que ele deve representar – dado que indica uma clara operação por meio de signos, na qual a criança extrai do objeto traços que assumem função simbólica, reconfigurando totalmente seu significado. Portanto, a escolha do objeto substitutivo, lúdico, não é um ato aleatório, mas resultado de uma análise realizada pela criança (MARTINS, 2011, p. 147).

Nessa etapa, compreendemos que o desenho surge como uma espécie de “passagem” para criança, tendo em vista que a mesma irá representar objetos e fenômenos, por meio do desenho, que para a criança é um “objeto manipulável”, ou seja um “objeto gráfico” (MARTINS, 2011).

Vigotski (2001), destaca como surgem os primeiros desenhos realizados pelas crianças.

[...] os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado (VIGOTSKI, 2001, p. 74).

Em linhas gerais, “os gestos, o jogo e o desenho representam, de acordo com Vigotski, a pré-história da escrita, pois contribuem para a elaboração do simbolismo na própria escrita” (FONTANA e CRUZ, 1997, p.197).

Porém, é preciso se atentar para a distinção entre desenho e escrita, pois:

Da mesma forma que a “palavra”, o desenho adquire apenas uma “função simbólica de primeiro grau”, ou seja, ocupa o lugar do objeto, representa-o. Na estrutura interna do desenho infantil radica uma relação direta entre a representação gráfica e dado conteúdo captado sensorialmente, ou seja, a criança desenha “coisas” e não palavras (MARTINS, 2011, p. 148).

Em relação aos resultados de seus experimentos Luria (2006), destaca que no início a criança se relaciona com a escrita,

[...] sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não diferenciados; a criança registra qualquer ideia com exatamente os mesmos rabiscos. [...] começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar. Neste estágio, a criança começa a aprender a ler: conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares (LURIA, 2006, p. 174, p.181).

Compreendemos que a criança perpassa diferentes momentos em seu desenvolvimento, até conseguir apreender de fato a escrever, ou seja, entender a função da escrita, mas antes ela passa por todo o processo da pré-história da linguagem escrita.

Há um momento crítico na passagem dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais que representam ou significam algo. Há uma concordância entre todos os psicólogos em que a criança deve descobrir que os traços feitos por ela podem significar algo. [...] Embora esse processo de reconhecimento do que está desenhado já seja encontrado cedo na infância, ele ainda não equivale à descoberta da função simbólica como, aliás, as observações têm demonstrado. Nesse estágio inicial, mesmo sendo a criança capaz de perceber a similaridade no desenho, ela o encara como um objeto em si mesmo, similar a ou do mesmo tipo de um objeto, e não como sua representação ou símbolo (VIGOTSKI, 2001, p. 75).

Em seus experimentos Vigotski (2001), o momento em que o desenho se tornou linguagem escrita real para uma criança:

Tivemos a oportunidade de observar como o desenho das crianças se torna linguagem escrita real, através de experimentos onde atribuíamos as crianças a tarefa de representar simbolicamente algumas frases mais ou menos complexas. Nesses experimentos, ficou absolutamente clara a tendência, por parte das crianças em idade escolar, de mudar de uma escrita puramente pictográfica para uma escrita ideográfica, onde as relações e significados individuais são representados através de sinais simbólicos abstratos (VIGOTSKI, 2001, p. 76).

Fica claro que a criança passa a representar em seus desenhos representações que começam a serem significadas individualmente em seus desenhos. Para que possamos compreender melhor esse significado e domínio da escrita pela criança Vigotski (2001), nos traz o seguinte exemplo:

Observamos bem essa dominância da fala sobre a escrita numa criança em idade escolar que escreveu cada palavra da frase em questão através de desenhos individuais. Assim, a frase - "Eu não vejo as ovelhas, mas elas estão ali" - foi representada da seguinte forma: a figura de uma pessoa ("Eu"), a mesma figura com os olhos cobertos ("não vejo"), duas ovelhas ("as ovelhas"), um dedo indicador e várias árvores atrás das quais podia-se ver as ovelhas "mas elas estão ali"). A frase - "Eu respeito você" - foi representada da seguinte maneira: uma cabeça ("Eu"), duas figuras humanas, uma das quais com um chapéu nas mãos ("respeito") e outra cabeça ("você") . Vemos assim como o desenho acompanha obedientemente a frase e como a linguagem falada permeia o desenho das crianças (VIGOTSKI, 2001, p. 76).

Na referida fase, a criança, "torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas é incapaz de usá-la" (LURIA, 2006, p. 181).

Por fim, Luria (2006), afirma que:

Ao mesmo tempo, à medida que esta transformação ocorre, uma reorganização fundamental ocorre nos mecanismos mais básicos do comportamento infantil: no topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma. Observamos o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento, as quais, após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura (LURIA, 2006, p. 189).

Portanto, a partir das transformações que ocorrem na criança e suas interações com meio social em que está inserida ela se torna capaz de compreender a função social da escrita e a utilizá-la de forma usual, mas quais forma e quais são as políticas que direcionaram o trabalho realizado nas escolas brasileiras?

Nessa perspectiva acreditamos, no próximo capítulo, ser fundamental realizar uma retomada histórica no início do período republicano, passando pelas Escolas Normais e sistematização do ensino da leitura e escrita, discutir o Movimento da Escola Nova e discorreremos sobre as cartilhas, os métodos sintéticos e analíticos, na sequência, também, abordaremos as políticas públicas voltadas para a alfabetização, para tanto, abordaremos de forma cronológica algumas dessas políticas públicas relevantes para a alfabetização e, por fim, o processo de escrita do documento da BNCC e suas versões para a implantação nas escolas.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

No capítulo anterior discorreremos sobre o aprendizado da leitura e escrita, abordando o uso das cartilhas, os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização, a psicogênese da língua escrita e, por fim, a teoria histórico-cultural, que fundamenta a presente pesquisa, além de destacarmos aquisição da linguagem escrita pela criança, bem como sua interação com o meio social e a compreensão da escrita. Nesse contexto consideramos pertinente abordar as políticas educacionais e o que as mesmas trazem sobre a alfabetização nas escolas brasileiras, mas para que essa abordagem seja possível iremos nos remeter ao “Decreto n. 2.183, publicado em dezembro de 1983” (MORTATTI, 2002, p.262), que traz mudanças para as escolas, tanto estruturais, como pedagógicas, se trata do Ciclo Básico de Alfabetização (CB).

De acordo com Mortatti, 2002,

Foi a principal medida de um elemento de projetos pedagógicos voltados para a melhoria da qualidade do ensino, ampliação das oportunidades de acesso e permanência na escola pública e busca de maior aproveitamento da comunidade escolar (pais, professores e alunos) no sistema educacional. Concebido e implantado num cenário sombrio, vinha, todavia, iluminado por grandes esperanças de transformação da realidade escolar brasileira. Pretendia-se, por intermédio dele e à luz das novas concepções a respeito do processo de ensino aprendizagem, vencer a barreira da repetência logo no início da escolarização, promovendo uma profunda, ainda que gradual, mudança no mundo de atuar na escola (SILVA, DAVIS, 1993, p. 9-12 *apud* MORTATTI, 2002, p. 262).

Na medida em que se iniciou a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização, na década de 1980, em que surgiu a teoria de Ferreiro e Teberosky (1985), como citamos no capítulo 1, baseada no construtivismo de Piaget, trazendo fortes questionamentos sobre as cartilhas (mas ainda utilizadas em algumas escolas) com estudos direcionados para o desenvolvimento infantil, começam, nesse cenário atual, a se tornarem conhecidos no Brasil, algumas mudanças passam a ocorrer em nosso país.

Diante desse cenário acadêmico de transformações, em que as concepções vigentes de alfabetização e de sujeito alfabetizado são fortemente questionadas, conseqüentemente, as práticas pedagógicas de alfabetização e todo o material didático utilizado para esse fim começam a ser questionados e banidos da sala de aula. Nesse sentido, era urgente a necessidade de (in)formar os professores pautados em outros referenciais teóricos, a fim de que pudessem construir novas práticas pedagógicas (TASSONI, 2018, p. 160).

Observamos que ao voltar os estudos para o desenvolvimento humano, mudando o foco para como se aprende e não apenas como se ensina, baseado não apenas em métodos e sim nas especificidades cognitivas e psiquismo humano, voltamos o nosso olhar para as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras e como esse cenário foi se constituindo com as políticas educacionais mais recentes. Dessa forma, consideramos fundamental abordarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), pelo seu protagonismo e abertura para novas políticas educacionais. “Foram mais de oito anos - de 1988 a 1996 - de discussões, busca de consensos e negociações, até se aprovar a nova LDB (Lei nº 9.394/96)” (BRASIL 2001, p. 13).

A LDB trouxe vários avanços para educação, mas iremos destacar aquele que garantiu que o ensino fundamental passasse a ser obrigatório e gratuito, sendo seu oferecimento dever do Estado (BRASIL, 1996).

Sendo assim, em busca de uma educação de qualidade, no sentido de se promover a garantia, a obrigatoriedade e uma fundamentação teórica articulada à prática em sala de aula, Tassoni (2018), destaca uma nova política educacional “Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a; 1997b) [...]” (p. 160).

Nessa concepção, os PCNs trazem uma leitura histórica sobre as práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem pelas crianças.

No início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em como se ensina” e buscavam descrever — como se aprende —. Tiveram grande impacto os trabalhos que relatavam resultados de investigações, em especial a psicogênese da língua escrita (BRASIL, 1997, p. 20).

Com base na edição dos PCNs podemos observar que se inicia um movimento de oferecimento de um ensino significativo para as crianças, no que diz respeito à alfabetização, não a limitando à mera memorização, pois:

[...] para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997, p. 20).

Nessa concepção, compreendemos a importância que se deve dar ao processo de aquisição da língua escrita pela criança.

Ensinam-se as crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOSTKY, 1984, p. 119 *apud* AZENHA, 1995, p. 38).

Compreendemos que ao ensinar uma criança a ler e a escrever de forma memorizada, ela não será capaz de refletir sobre sua produção escrita e conseqüentemente não terá ferramentas para aprender de forma significativa e contextualizada, ou seja, não será capaz de grafar palavras que não estejam memorizadas e assim ampliar seu repertório. Outro aspecto fundamental para a criança em processo de alfabetização e que o torna significativo para ela, é o fato de se dar conta de que a sua escrita poderá ter uma utilidade. Nessa concepção Azenha (1995), nos mostra que:

O registro gráfico funcional para a memorização dos conteúdos emprega formas icônicas e só nesse momento é utilizado pela criança como apoio externo para a evocação, inicialmente apenas dos núcleos de significado da mensagem para posteriormente servir de apoio para a recordação e restituição da mensagem falada (AZENHA, 1995, p. 181).

Nesse momento a criança começa a perceber que o registro escrito pode ser muito valioso para que futuramente ela possa consultá-lo e se lembrar do que havia escrito de importante em determinado momento, mas é preciso se atentar em oferecer aos alunos várias possibilidades de contato com a língua escrita.

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita (BRASIL, 1997, p. 48).

Outro ponto relevante dos PCNs está em algumas sugestões práticas para os professores ao iniciarem o ensino da língua escrita como, o acesso à biblioteca da escola e a disponibilidade em manusear os livros, recursos áudio visuais, vídeos, computadores, entre outros (BRASIL, 1997, p.48).

Já em sala de aula sugerem aos professores que:

Na alfabetização inicial, alguns materiais podem ser de grande utilidade ao professor: alfabetos, crachás ou cartazes com os nomes dos alunos,

cadernos de textos conhecidos pela classe, pastas de determinados gêneros de textos, dicionários organizados pelos alunos com suas dificuldades ortográficas mais freqüentes, jogos didáticos que proponham exercícios lingüísticos, por exemplo (BRASIL, 1997).

Por fim, em suas considerações finais os PCNs defendem um trabalho em conjunto entre os profissionais que atuam nas escolas, no que diz respeito as tomadas de decisões sobre propostas didáticas e como coloca-las em prática, porém, enfatiza que esse trabalho com participação em equipe se dará de acordo com as necessidades de cada escola, além de afirmar que as propostas contidas nos PCNs levarão tempo até serem concretizadas, mas que dependerão da dedicação e envolvimento dos profissionais educacionais para sua efetivação (BRASIL, 1997).

Na sequência discorreremos sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, mas para que possamos compreender todo seu processo de elaboração, iremos nos remeter à 1962, ano, em que surgiu o primeiro PNE, sendo uma proposta em “forma de projeto de lei”, sendo uma iniciativa do MEC. Em linhas gerais, continha metas a serem alcançadas em um período de oito anos. (BRASIL, 2000).

Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos (BRASIL, p. 6, 2000).

Desde 1962 a ideia de um PNE ressurgiu várias vezes no decorrer dos anos, mas em 1998 foi apresentado à Câmara dos deputados como o Projeto de Lei nº 4.155 e aprovado.

Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que "Institui o Plano Nacional de Educação". Iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998 (BRASIL, p. 7, 1997).

Uma de suas prioridades era a:

Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. (BRASIL, p. 8, 1997).

No que diz respeito à alfabetização, o PNE trouxe como prioridade garantir o acesso à educação as pessoas que não tiveram acesso na faixa etária correspondente a etapa de ensino, se referindo a educação de jovens e adultos (EJA) (BRASIL, 1997).

Já em 2001, por meio da “Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001” (BRASIL, 2001, p. 29), o PNE no que se refere à alfabetização tem por objetivo e meta: “Extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no ensino fundamental e matricular, também, naquele nível, todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na educação infantil” (BRASIL, 2001, p. 44).

Além de, “estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo” (BRASIL, 2001, p. 74). Mas, para nós a meta mais relevante é a seguinte: “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 26).

Com a referida meta do PNE, mais adiante chegamos em uma medida por meio da Lei 11.274/06 (BRASIL, 2006), que trouxe mais uma mudança para o sistema de ensino no Brasil, por afetar diretamente o ensino fundamental e conseqüentemente a alfabetização.

De acordo com Azevedo e Prado (2012),

a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, por meio da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, faz parte de mais uma medida promovida pelas políticas públicas em decorrência de reivindicações da categoria docente e da sociedade pela qualidade do ensino e direito à educação (AZEVEDO E PRADO, 2012, p.6-7).

Nessa perspectiva Santos e Tassoni (2015), salientam que:

[...] a promulgação da Lei nº 11.274/06 (Brasil, 2006), que instituiu a matrícula obrigatória da criança aos seis anos de idade, implicando, portanto, a inclusão de um ano escolar no início da escolarização básica. O 1º ano do EF foi instituído progressivamente nas escolas até o ano de 2010.

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais (Brasil. MEC, 2004, p. 14) indica que essa medida visou não apenas ampliar o tempo de escolarização, como também proporcionar melhores condições de estudo, principalmente em relação à alfabetização da criança no primeiro ciclo desse nível de ensino (SANTOS e TASSONI, 2015, p.81).

Em 2014, foi aprovada a Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, que diz respeito ao PNE, trazendo suas metas e estratégias para o período de 2014 até 2024 (BRASIL, 2015).

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas intuições pelo avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade (BRASIL, 2015, p. 11).

O PNE traz um cronograma para acompanhar a evolução de suas metas e de suas estratégias:

Ao final do período de abrangência do PNE, a evolução das suas distintas metas poderá ser vislumbrada de forma comparativa com a situação verificada no início de sua vigência. Os estudos permitirão reunir elementos para uma avaliação dos efeitos do PNE no cenário educacional brasileiro ao final do decênio (BRASIL, 2015, p. 17,).

Outra política nacional que consideramos pertinente abordar é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, pelo MEC, o qual traz em seu bojo a educação concebida em um processo social e de “individualização” dos estudantes e que tem por “[...] objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (BRASIL, 2007, p. 5).

Saviani (2007), analisou a proposta do PDE, em busca de respostas para algumas questões, destacando uma comparação entre o PNE e o PDE.

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais (SAVIANI, 2007, p. 1239).

Cabe apontar que o PDE traz “eixos norteadores” voltados para a educação básica, sobre a formação de professores, Salário-educação, FUNDEB, IDEB, Planejamento e gestão educacional, Educação Superior, Educação Profissional e tecnológica, Alfabetização, educação continuada e diversidade (BRASIL, 2007).

Seguindo adiante, encontramos em Santos e Tassoni (2015), importantes contribuições acerca do Programa Ler e Escrever (PLE), que foi lançado em 2007, englobando “[...] um conjunto de ações direcionadas para os anos iniciais do EF e contempla a formação de professores, a elaboração e distribuição de materiais pedagógicos, entre outros subsídios, visando à melhoria da alfabetização na rede estadual” (SANTOS e TASSONI, 2015, p.81).

O PLE faz uma importante contribuição ao retratar o ensino fundamental de nove anos como uma possibilidade de favorecer a alfabetização:

[...] a ampliação dos anos iniciais do ensino fundamental de quatro para cinco anos assegura às crianças um período maior para as aprendizagens próprias dessa fase, inclusive da alfabetização, permitindo que elas avancem para os anos seguintes de forma segura e confiante em relação aos seus processos de construção de conhecimento (SÃO PAULO, 2011, p.17).

Fica explícito que o PLE surge como uma proposta pertinente para contribuir com as questões relacionadas à alfabetização nas escolas públicas.

Salientamos que o Ler e Escrever surge também da urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos nos primeiros anos do EF em relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do Saesp1 2005. Dessa forma, em 2007, a Secretaria da Educação do Estado (SEE) desenvolveu ações com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino instituindo metas elaboradas pelo governo estadual com previsão para efetivação até o ano de 2010.² Destacamos duas dessas metas emergenciais: a plena alfabetização de alunos com oito anos de idade e a promoção da aprendizagem daqueles que não atingiram as expectativas previstas para os primeiros anos do EF. Como medida para atingir tais metas, consolida-se e estende-se o PLE para todo o Estado de São Paulo (SANTOS e TASSONI, 2015, p. 82).

A concepção de alfabetização adotada pelo PLE fica clara em seu documento, pois aborda da seguinte maneira: “[...] é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais, porque consideramos imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões (SÃO PAULO, 2007, p. 19).

Entendemos que o PLE valoriza que a criança seja ensinada em uma perspectiva ampla e contextualizada, ampla no sentido de oferecer o acesso a uma variedade literária e contextualizada para que seja possível atribuir significado e relacioná-la a sua vida em sociedade e que assim seja possível formar alunos interessados pela leitura e escrita.

Por meio da contribuição de Ometto e Cunha (2018), será possível compreendermos a importância de se ensinar a ler e a escrever na escola com o objetivo de despertar nas crianças o interesse pela leitura.

Entendemos que o prazer da leitura está no gosto pela viagem ao desconhecido e pela exploração da diversidade e, dessa forma, a obrigatoriedade não trata de possibilitar uma leitura melhor que outra, mas o acesso a diferentes gêneros, formas de utilização e de funções dos textos [...] (OMETTO e CUNHA, 2018, p. 16 e 17).

O processo de aquisição da linguagem escrita é visto com seriedade e preocupação pelo PLE.

Tanto os saberes sobre o sistema de escrita como aqueles sobre a linguagem escrita devem ser ensinados e sistematizados na escola. Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (SÃO PAULO, 2007, p. 19).

Portanto, o PLE ressalta a importância de uma prática pedagógica intencional, sistematizada e ancorada em despertar o interesse nas crianças, pois, “[...] a leitura e a escrita fazem parte do momento que a criança do 1º ano está vivenciando e, por isso, geram curiosidades e desejo de aprender, pois tal aprendizagem possibilita a inserção na sociedade letrada” (SANTOS e TASSONI, 2015, p.91).

Consideramos fundamental mais um aspecto apontado por Santos e Tassoni (2015).

Destacamos a importância da apropriação tanto das propostas de programas educacionais nos moldes do PLÉ como das concepções teórico-metodológicas subjacentes a esses programas. Acreditamos que tal apropriação pertence de fato à formação do professor, entretanto, ponderamos que o trabalho coletivo da equipe escolar faz diferença, pois, discutindo com o grupo, o professor tem maiores condições de refletir sobre os desafios de sua sala de aula (SANTOS e TASSONI, 2015, p.92).

Por fim, acreditamos que o PLE tem muito a contribuir para a alfabetização, pois é um documento rico em orientações teóricas e didáticas, com o objetivo de proporcionar uma alfabetização voltada para a formação de crianças leitoras que sejam capazes de compreender, interpretar e contemplar diferentes gêneros textuais e se apropriarem da cultura letrada.

Diante disso podemos dizer que o ano de 2012 foi marcado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa o (PNAIC). Medeiros; Magalhães e Vargas, (2015), detalham de forma clara sobre o PNAIC.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa do Governo Federal, de formação continuada de professores alfabetizadores, firmado entre o MEC, as secretarias de educação estaduais, municipais e distrital, e 38 universidades públicas brasileiras, entre elas a Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (MEDEIROS; MAGALHÃES e VARGAS, 2015, p. 13).

Consideramos pertinente lembrarmos a meta 5 do PNE em que se pretendia até o 3º ano do E.F. alfabetizar todas as crianças. (BRASIL, 2014). O PNAIC, resgata essa meta ao destacar que:

O Ministério da Educação – MEC concebe que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. Por tal motivo, estabelecemos o período de 3 anos do ciclo de alfabetização para que a criança compreenda o Sistema Alfabético de Escrita e que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social. Sem dúvidas, com uma boa intervenção didática, esses objetivos poderão e deverão ser alcançados (BRASIL, 2015, p. 19).

O objetivo de alcançar a referida meta fica explícito na apresentação do PNAIC da seguinte forma: “A Meta 5 do Plano Nacional de Educação, Lei nº. 13.005/2014, reforça este aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” (BRASIL, 2015, p. 19).

Leal (2015), salienta alguns dos objetivos do PNAIC:

[...] é possível identificar algumas dimensões da alfabetização tomadas como centrais: (1) Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; (2) Desenvolvimento de habilidades/capacidades de produção e compreensão de textos orais e escritos; (3) Inserção em práticas sociais diversas, com base no trabalho de produção, compreensão e reflexão sobre gêneros textuais variados; (4) Reflexão sobre temáticas relevantes por meio dos textos (LEAL, 2015, p. 28).

Além dos objetivos citados, consideramos fundamental para o processo de alfabetização das crianças que os professores possuam uma formação que os possibilitem se apropriar do PNAIC para alfabetizar os alunos.

Nessa perspectiva o PNAIC se mostra extremamente preocupado com a formação continuada dos professores e de forma sistematizada preparou vinte e quatro “Cadernos de Formação”, que trazem um olhar minucioso para os currículos, interdisciplinaridade, planejamento e intencionalidade pedagógica dos professores, abordagem de temas relevantes nas disciplinas e, por fim, e principal, a alfabetização e letramento. (BRASIL, 2015).

Ao considerar a formação continuada como atividade essencial ao trabalho docente, busca-se oferecer suporte à prática pedagógica, principalmente ao professor alfabetizador, a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, e que promovam a construção do conhecimento, como processo contínuo de formação profissional. Assim, neste movimento contínuo de aprendizagem e redimensionamento da prática pedagógica, a formação continuada torna-se um instrumento de profissionalização, pois ela é dinâmica. Neste processo, conforme a complexidade e a necessidade do exercício docente, o professor vai mobilizando ou construindo seu conhecimento de acordo com as exigências da sua atividade profissional (BRASIL, 2015, p. 52).

Compreendemos que o PNAIC promove e oferece ferramentas para que os professores se mantenham atualizados e de acordo com suas necessidades profissionais busquem pela formação continuada.

A formação profissional do professor vai se constituindo na medida em que ele mobiliza os seus conhecimentos pela articulação entre teoria estudada e prática vivenciada, superando o racionalismo técnico e a fragmentação do conteúdo. Como você irá estudar com maior profundidade ao longo da formação do PNAIC deste ano, a interdisciplinaridade tem a potencialidade de produzir conhecimento quando estabelece relações entre o conteúdo ensinado e a realidade social (BRASIL, 2015, p. 55).

Por fim, Leal (2015), destaca sobre o PNAIC uma visão de alfabetização ampla, também considerada como “[...] o processo em que as crianças aprendem a ler, a escrever, a falar, a escutar, mas se apropriem, por meio da leitura, da escrita, da fala, da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida, em uma perspectiva de ampliação cultural e de ação sobre o mundo” (LEAL, 2015, p. 42).

Mais adiante, em 2015 se inicia o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que conta com a participação de professores pesquisadores (BRASIL, 2015).

O ministro de estado da educação, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, resolve: Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015, p. 16).

Desse modo, a BNCC passou a ser elaborada por professores que fazem parte do corpo docente de universidades que se dedicam a pesquisas sobre a educação básica, bem como docentes que atuam em outras modalidades de ensino como, escolas municipais, estaduais e federais, entre outras (BRASIL, 2015).

Sendo assim, em setembro de 2015 é lançada a primeira versão da BNCC, trazendo em seus “princípios orientadores” a “alfabetização e a introdução aos conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento deve-se dar em articulação com atividades lúdicas” (BRASIL, 2015, p. 9).

O período de alfabetização estipulado pela BNCC se mantinha no ciclo de alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental, como determinado pelo PNE (2001) e PNAIC (2012), voltada para uma alfabetização articulada a vida em sociedade, ou seja, uma concepção de ensino que englobe as práticas sociais da leitura e escrita.

A vida em sociedade requer que os sujeitos se apropriem dos sistemas de representação e de repertórios historicamente construídos. Assim, cabe à área de Linguagens uma importante tarefa da Educação Básica, que é transversal a todos os componentes: garantir o domínio da escrita, que envolve a alfabetização, entendida como compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico, e o domínio progressivo das convenções da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação (BRASIL, 2015, p. 29).

Em 3 de maio de 2016, torna-se pública a segunda versão da BNCC, mantendo o ciclo de alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental e enfatizando que:

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, é importante que o/a estudante tenha amplas oportunidades para a apropriação do sistema de escrita alfabética, que se dá articulada ao seu envolvimento com a leitura e a produção de textos em todos os componentes curriculares. A alfabetização e o letramento devem se dar, portanto, em um contexto interdisciplinar, sendo compromisso de todas as áreas e seus componentes (BRASIL, 2016, p. 182).

Portanto, outro aspecto que se mantém é o ensino interdisciplinar que contempla as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, em linhas gerais a BNCC traz uma concepção de que as experiências educacionais vividas na educação infantil precisam ser consideradas nos anos iniciais do ensino fundamental, pois a forma lúdica, as experiências, os conhecimentos prévios adquiridos pelas crianças precisam ser considerados, sistematizados e ampliados, por meio das áreas de conhecimento, em que se integram os componentes curriculares (BRASIL, 2016).

Por fim, em abril de 2017 é anunciada a terceira e última versão da BNCC e assim, como já mencionamos anteriormente, ela foi homologada em 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017).

E assim em 22 de dezembro de 2017 com Resolução CNE/CP nº2 “[...] institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017) conforme trataremos a seguir.

2.1 A Base Nacional Comum Curricular

No tópico anterior, foram apresentadas algumas políticas educacionais, focadas na alfabetização de forma cronológica. Apresentaremos ligeiramente as três versões da BNCC, mas iremos nos aprofundar na terceira e última versão, a ser analisada nesta dissertação. Apresentaremos as mudanças da terceira versão da BNCC, até sua implementação nas escolas brasileiras, bem como sua estrutura e as suas características.

O primeiro aspecto considerado como um ponto de diferenciação da terceira versão da BNCC em relação às anteriores é sobre a alfabetização e a mudança mencionada anteriormente, em que a menção à concretização da alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental, porém a Resolução citada acima nos mostra em seu Artigo 12 que:

Para atender o disposto no inciso I do artigo 32 da LDB, no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos

com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes [...] (BRASIL, 2017, p.8).

Consideramos fundamental apresentar a organização da BNCC para o ensino fundamental, na qual se configura em áreas do conhecimento, integrando a essas áreas suas competências. Sobre a área de Linguagens, se mantém o objetivo de um ensino como apropriação e construção social e culturalmente construída, visando o reconhecimento e interpretação das diversas formas de culturas e sociedades. (BRASIL, 2017).

Após apresentação de forma sucinta da organização da BNCC para o ensino fundamental, iremos detalhar a estrutura da BNCC e a etapa do ensino fundamental, focando no que se refere à alfabetização, mas para que possamos compreender todo esse detalhamento, consideramos pertinente trazer o site da BNCC, sua organização e suas disponibilidades de acesso, que serão apresentadas no tópico a seguir.

2.2 Site da Base Nacional Comum Curricular

O site da BNCC apresenta onde estão localizadas as informações desde sua construção até a implementação:

Figura 1: Imagem do site da BNCC – (Início)



Fonte: Portal Ministério da Educação (MEC). Acessado em: setembro de 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Na página inicial, encontramos acima do lado direito, a seguinte informação: “Início”, onde é mostrada uma pequena introdução sobre a BNCC, bem como o “caráter normativo” do documento, em que visa nortear os currículos das escolas de educação básica brasileiras. Em seguida, traz os seguintes ícones: “A Base”, “Histórico”, “Implementação” e os mais importantes, que são os ícones para acessar o documento na íntegra, que estão abaixo e centralizados na página: “BNCC para navegação”, “BNCC em PDF” e BNCC em planilha”.

Ao clicar na aba “A Base”, encontramos informações relevantes.

Figura 2: Imagem do site da BNCC - (A Base)



Fonte: Portal do MEC. Acessado em: setembro de 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Na aba “A BNCC”, encontramos toda a estrutura do documento, em que contém: “Textos introdutórios”, “Competências gerais”, “Competências específicas”, “Direitos de Aprendizagem ou Habilidades”, incluindo toda a educação básica.

Figura 3: Imagem do site da BNCC - (A Base)

A Base possui um sequenciamento das aprendizagens expresso por um código:

O primeiro par de letras indica a Etapa de Ensino (EI, EF ou EM)

O primeiro par de números indica o ano (ou bloco de anos) a que se refere a aprendizagem ou habilidade

O segundo par de letras é uma abreviação do componente curricular ou da área (no caso de Ensino Médio)

O último par de números indica a posição da aprendizagem ou da habilidade na numeração sequencial do ano (ou do bloco de anos)*

* No caso do Ensino Médio, o primeiro número indica a competência específica e a habilidade está relacionada à competência 4 e é a 2ª habilidade apresentada.

Ex.: EM13LGG402, indica que se refere a uma habilidade da Etapa do Ensino Médio para o 1º ao 3º ano, da área de Linguagens, está relacionada à competência 4 e é a 2ª habilidade apresentada.

Como foi o processo de discussão sobre a elaboração da BNCC?

O Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou audiências públicas, em 2017, para a discussão sobre o documento para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2018, para a discussão sobre o documento para a etapa do Ensino Médio. Além disso, o CNE coletou contribuições públicas enviadas por pessoas e instituições de todo o País, contendo sugestões de aprimoramento do texto da Base. Todas as contribuições recebidas foram analisadas e geraram alterações no documento.

[Saiba mais sobre o processo de elaboração e discussão da BNCC](#)

A Etapa do Ensino Médio

Enquanto os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017, o documento da Etapa do Ensino Médio foi reformulado ao longo do ano seguinte, recebeu mais de 44 mil contribuições e foi aprovado pelo CNE em 4 de dezembro de 2018.

[Saiba mais sobre essa etapa consultando a seção especial Perguntas Frequentes.](#)

Perguntas frequentes

Sobre a BNCC

O conteúdo da BNCC foi construído democraticamente?	▼
Como será o processo de implementação da BNCC?	▼
Como a BNCC irá contribuir para a melhoria de educação no Brasil?	▼
A Base Nacional Comum é a solução para todos os problemas educacionais do Brasil?	▼
Por que ter uma Base Nacional Comum Curricular?	▼
Qual o papel do MEC na elaboração da BNCC?	▼
Qual o papel do CNE no processo de construção da BNCC?	▼

Fonte: Portal do MEC. Acessado em: setembro de 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Nessa mesma aba, logo abaixo, encontramos a explicação sobre os códigos que são sequenciados de acordo com as “etapas de ensino”, “ano”, “componente curricular” e “posição da aprendizagem ou da habilidade na numeração sequencial”.

Essa aba também traz as “perguntas frequentes”, sistematizadas pelos seguintes temas: “Sobre a BNCC”, “Sobre o processo de construção da BNCC”, “Sobre a Versão Final da BNCC”, “Sobre as próximas etapas”, “Sobre o site oficial da BNCC”, “Sobre a etapa do ensino médio na BNCC” e “Informações Gerais”.

Figura 4: Imagem do site da BNCC - (Histórico)



Fonte: Portal do MEC. Acessado em: setembro de 2020. Disponível

em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Na aba “Histórico”, é possível conhecer toda “Linha do tempo” e documentos relacionados com a elaboração da BNCC, tem informações desde a Constituição (1988), PCNs (1997), PNAIC (2012) e as três versões da BNCC. Todo esse processo abordamos anteriormente no início do capítulo 2.

Figura 5: Imagem do site da BNCC - (Implementação)



Fonte: I

em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Na aba sobre a “Implementação”, encontramos acima uma breve introdução sobre o que será oferecido na referida aba. Um pouco abaixo, encontramos três caixas em azul, que são ícones da página, o primeiro, “Documento Curricular”, ao clicar somos direcionados a uma segunda aba, que corresponde a uma “área restrita”, que solicita que seja colocado nome de usuário e senha para acessá-la, ou seja, apenas a equipe responsável pode ter acesso, pois se trata de uma área voltada para a reelaboração de currículos. No segundo “Consulta Pública”, acontece o mesmo que na anterior, somos direcionados a uma outra aba, com acesso restrito à usuário e senha, dando acesso apenas para os gestores das escolas cadastrados, que estão passando pelo processo de reelaboração de seus currículos. O terceiro e último ícone, “Material de apoio”, iremos detalhar melhor, por meio da Figura 6 (BRASIL, 2017).

Figura 6: Imagem da área de “Material de apoio” da BNCC

Base Nacional Curricular (BNCC)

- ▶ As 10 Competências Gerais da BNCC
- ▶ Área de Ciências Humanas
- ▶ Área de Ciências da Natureza
- ▶ Área de Ensino Religioso

Área de Linguagens

Área de Matemática

Erratas BNCC

Currículos

- Construção curricular na Educação Infantil
- Material complementar para a (Re)Elaboração dos Currículos
- Sugestões para códigos nos Currículos Estaduais de referência

Consulta Pública

- Metodologia para sistematização das Consultas Públicas e revisão dos Currículos Estaduais
- Critérios de leitura de Currículos dos Estados
- Planejamento das Consultas Públicas

Tutoriais e Orientações

- Guia de Implementação
- Guia para Gestores Escolares
- Guia Prático Temas Contemporâneos Transversais da BNCC
- Contextualização Temas Contemporâneos Transversais da BNCC
- Orientações Básicas para Cadastro e Vínculo de Pessoas

Fonte: Portal do MEC. Acessado em: setembro de 2020. Disponível

em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

O “Material de apoio” traz informações extremamente relevantes para as escolas, especialmente, para os gestores responsáveis pela reelaboração dos currículos, pois contempla a estrutura da BNCC, isto é, explica como o documento está organizado, além de trazer os itens: “Currículos”, “Consulta Pública” e “Tutoriais e Orientações”. Ao clicar nestes itens temos sugestões, orientações e tutoriais para

auxiliar as escolas a implementar a BNCC em suas escolas, bem como mencionamos acima, a reelaborar seus currículos.

Ao retornarmos a tela de início, referente a Figura 1, nos deparamos com as três opções de acesso à BNCC na íntegra, são eles, “BNCC para navegação”, “BNCC em PDF” e “BNCC em planilha”. Mostraremos a seguir as três opções de acesso.

Figura 7: Imagem da “BNCC para navegação”



Fonte: Portal do MEC. Acessado em: setembro de 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

A “BNCC para navegação”, traz de uma forma muito simples e prática o acesso à “Introdução”, “Estrutura da BNCC” e as etapas de ensino. Basta clicar com o mouse em um dos ícones que deseja para ter acesso ao documento.

Também destacamos a separação dos itens da BNCC por cores, em que: “1 introdução” é destacada na cor azul escuro, “2 estrutura da BNCC” em amarelo, “3 Etapa da educação infantil” está em verde, “4 etapa do ensino fundamental” em azul claro e “4 a etapa do ensino médio” em mostarda.

Figura 8: Capa da “BNCC em PDF”



Fonte: Portal do MEC. Acessado em: setembro de 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Ao clicar na “BNCC em PDF”, uma nova aba é aberta e todo o documento é disponibilizado para consulta.

Figura 9: Imagem da “BNCC em planilha”

Aqui está disponível o ferramenta de download da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em formato editável. A partir de uma seleção, é possível baixar uma tabela com os dados desejados e editá-la por meio de um editor de planilhas.

Na Educação Infantil os filtros possibilitam o download dos direitos e objetivos de aprendizagem por grupo de faixas etárias ou campos de experiência.

No Ensino Fundamental, os filtros permitem o download das competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em todas as áreas do conhecimento.

No Ensino Médio, as competências e habilidades estão organizadas do 1º ao 3º ano. Os filtros possibilitam o download por áreas do conhecimento e por componente (no caso de Língua Portuguesa) para esse bloco de anos.

EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL ENSINO MÉDIO

campos de experiências

Todos Traços, sons, cores e formas O eu, o outro e o nós

Corpo, gestos e movimentos Escuta, fala, pensamento e imaginação Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

crianças por faixas etárias

Todos Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

DOWNLOAD

O eu, o outro e o nós	Corpo, gestos e movimentos	Traços, sons, cores e formas	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento				
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Fonte: Portal do MEC. Acessado em: setembro de 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

A opção de acesso pela planilha permite ao usuário fazer o download do documento e editá-la de acordo com as respectivas necessidades, em todas as etapas da educação básica.

Dessa forma, cada uma das opções irá abrir uma segunda aba com o documento. Optamos em utilizar a “BNCC em PDF”, para que pudéssemos realizar citações acerca dos documentos, por contém em suas páginas as numerações correspondentes.

Figura 10: Sumário da “BNCC em PDF”

SUMÁRIO	
Apresentação.....	5
1. INTRODUÇÃO.....	7
A Base Nacional Comum Curricular.....	7
* Competências gerais da Educação Básica.....	9
Os marcos legais que embasam a BNCC.....	10
Os fundamentos pedagógicos da BNCC.....	13
O pacto interfederativo e a implementação da BNCC.....	15
2. ESTRUTURA DA BNCC.....	23
3. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular.....	35
A Educação Infantil no contexto da Educação Básica.....	36
* Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.....	38
3.1. Os campos de experiências.....	40
3.2. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil.....	44
3.3. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....	53
4. A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	57
O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica.....	57
4.1. A área de Linguagens.....	63
* Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental.....	65
4.1.1. Língua Portuguesa.....	67
* Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....	67
4.1.1.1. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.....	69
4.1.1.2. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.....	136
4.1.2. Arte.....	193
* Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental.....	198
4.1.2.1. Arte no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	199
4.1.2.2. Arte no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	205
4.1.3. Educação Física.....	203
* Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental.....	223
4.1.3.1. Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	224
4.1.3.2. Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	231
4.1.4. Língua Inglesa.....	241
* Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental.....	246
4.1.4.1. Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	247
4.2. A área de Matemática.....	265
* Competências específicas de Matemática para o Ensino Fundamental.....	267
4.2.1. Matemática.....	268
4.2.1.1. Matemática no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	276
4.2.1.2. Matemática no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	298

Fonte: Portal do MEC. Acessado em: setembro de 2020. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Figura 11: Sumário da “BNCC em PDF”

4.3. A área de Ciências da Natureza.....	329	4.3.1.2. Ensino Religioso no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	452
* Competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental.....	334	5. A ETAPA DO ENSINO MÉDIO.....	461
4.3.1. Ciências.....	335	O Ensino Médio no contexto da Educação Básica.....	461
4.3.1.1. Ciências no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	337	A BNCC do Ensino Médio.....	469
4.3.1.2. Ciências no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	343	Currículos: BNCC e Itinerários.....	475
4.4. A área de Ciências Humanas.....	353	5.1. A área de Linguagens e suas Tecnologias.....	481
* Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental.....	357	* Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio.....	490
4.4.1. Geografia.....	359	5.1.1. Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades.....	491
* Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental.....	366	5.1.2. Língua Portuguesa.....	498
4.4.1.1. Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	367	5.1.2.1. Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades.....	505
4.4.1.2. Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	381	5.2. A área de Matemática e suas Tecnologias.....	527
4.4.2. História.....	397	* Competências específicas de Matemática e suas Tecnologias para o Ensino Médio.....	531
* Competências específicas de História para o Ensino Fundamental.....	402	5.2.1. Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades.....	532
4.4.2.1. História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	403	5.3. A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.....	547
4.4.2.2. História no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	416	* Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio.....	553
4.5. A área de Ensino Religioso.....	435	5.3.1. Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades.....	554
* Competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental.....	437	5.4. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	561
4.5.1. Ensino Religioso.....	438	* Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio.....	570
4.5.1.1. Ensino Religioso no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	442	5.4.1. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades.....	571
		Ficha técnica.....	581

Fonte: Portal do MEC. Acessado em: setembro de 2020. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

O sumário é composto por duas páginas, a primeira traz a introdução, com todos os detalhes sobre o documento, as “Competências gerais da educação básica”, “Os marcos legais que embasam a BNCC”, “Os fundamentos pedagógicos da BNCC” e o “o pacto interfederativo e a implementação da BNCC”, o segundo item do sumário, é a “Estrutura da BNCC”, o terceiro aborda “A etapa da educação infantil” e seus subitens, o quarto item apresenta a “Etapa do ensino fundamental”, dividido nos seguintes subitens: “O ensino fundamental no contexto da educação básica”, “A área de linguagens contempla: “Língua Portuguesa no ensino fundamental”, “Arte”, “educação física”, “Língua inglesa”, “competências específicas de linguagens para o “Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades” e anos finais do ensino fundamental.

A área de Matemática, que traz as “unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”, nos anos iniciais e finais, “A área de ciências da natureza”, traz as competências da referida área para os anos iniciais e finais, “A área de ciências humanas”, que engloba geografia e história e por fim, “A área de ensino religioso”, com as competências específicas para os anos iniciais e finais.

Na sequência os itens do ensino médio, com suas áreas e competências e por fim, a “Ficha técnica”.

De acordo com os aspectos que buscaremos contemplar na BNCC destacamos os princípios que a fundamentam, por se tratar de um documento normativo que visa englobar toda a educação básica, ou seja, educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais e ensino médio (BRASIL, 2017).

A BNCC parte do seguinte princípio:

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, 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, 2017, p.8).

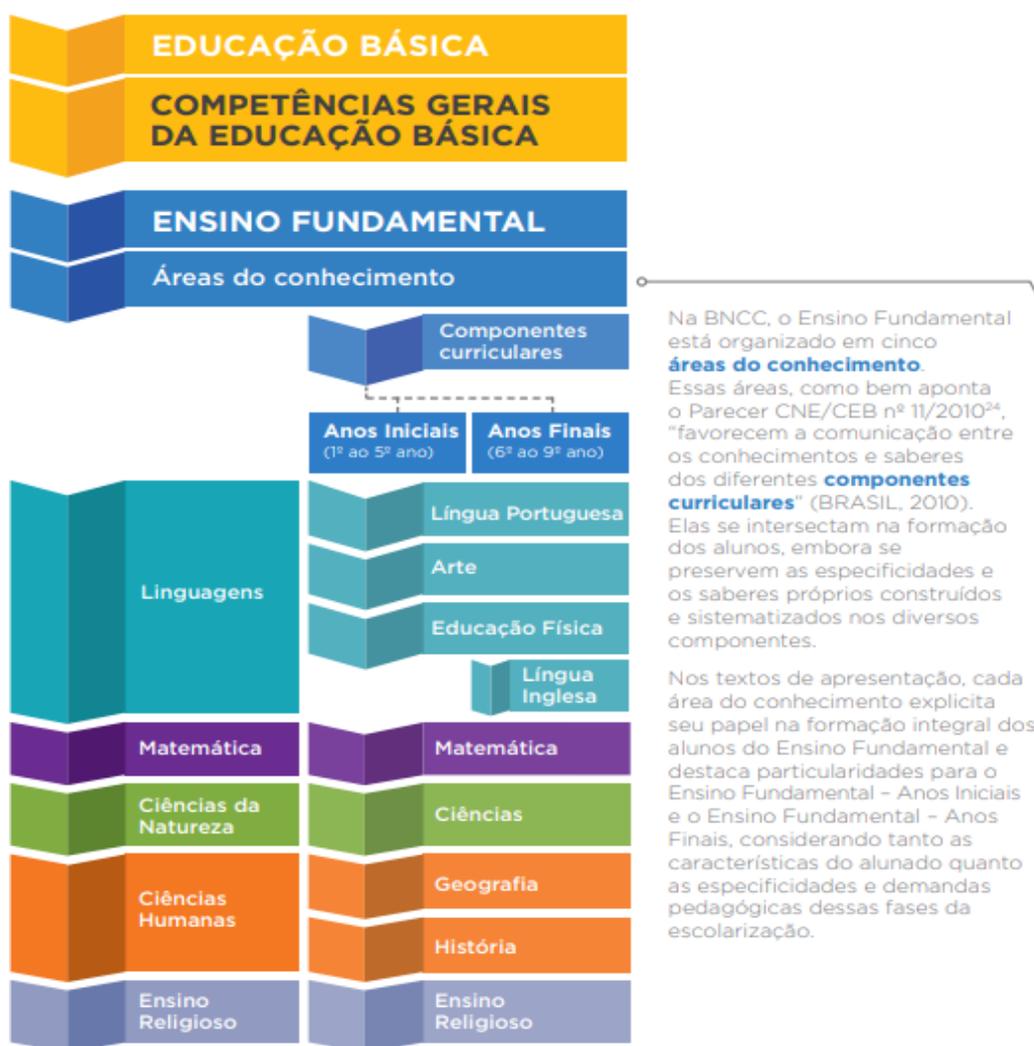
A BNCC enfatiza que os alunos da educação básica devem desenvolver “dez competências gerais” e traz a definição de competência como:

[...] 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 (BARSIL, 2017, p. 8).

Nessa perspectiva, a BNCC fundamenta sua organização para o ensino fundamental por desenvolvimento de competências, que iremos detalhar a seguir.

Figura 12: Imagem do site da BNCC na introdução do documento



Fonte: Portal do MEC. Acessado em: setembro de 2020. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

Conforme podemos observar na imagem acima, o ensino fundamental está sistematizado em cinco áreas do conhecimento, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, em que se busca promover uma formação integral dos alunos. Integrado às áreas do conhecimento estão as competências específicas de cada área (BRASIL, 2017).

Além das competências específicas, o componente curricular de Linguagens e Ciências Humanas integram as competências específicas do componente, promovendo uma articulação entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2017).

A BNCC pretende que todas as competências sejam desenvolvidas e oferecidas, mas para que se concretize ela se configura da seguinte forma:

[...] cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017, p. 28).

Recapitulando a estrutura da BNCC para o ensino fundamental:

Cinco Áreas do Conhecimento, sendo elas, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. As áreas de Linguagens integram língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa e Ciências Humanas integram geografia e história. As Competências específicas de componente, contém Unidades temáticas, Objetos de conhecimento e Habilidades (BRASIL, 2017).

No próximo tópico trataremos da etapa do ensino fundamental e a alfabetização na proposta da BNCC.

2.3 O processo de alfabetização na BNCC

Figura 13: Imagem da BNCC sobre A etapa do ensino fundamental.



O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)²⁸, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

A BNCC do **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização**

Fonte: Portal do MEC. Acessado em: setembro de 2020. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Ao discorrer sobre a etapa do ensino fundamental a BNCC, mostra preocupação com a transição entre educação infantil e ensino fundamental, bem como para o desenvolvimento infantil, por considerar as vivências das crianças no contexto familiar, seus conhecimentos prévios, suas interações sociais fora da escola.

[...] a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2017, p. 59).

A preocupação com a articulação se mantém com a transição entre anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, tendo como pressuposto que:

Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas. Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares (BRASIL, 2017, p. 59).

Compreendemos a preocupação entre a etapa da educação infantil e ensino fundamental levantada pela BNCC e nessa perspectiva apresentaremos de forma detalhada a etapa do ensino fundamental, especificamente, o que é abordado sobre o processo de alfabetização em língua portuguesa.

Assim que inicia o texto sobre o ensino fundamental, a BNCC destaca um aspecto relevante sobre a alfabetização.

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 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 letramentos. (BRASIL, 2017, p. 59).

Ou seja, percebemos que a alfabetização é colocada como o principal objetivo do 1º e 2º ano do ensino fundamental e que esse processo” [...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura” (BRASIL, 2017, p.89).

Nessa concepção a BNCC enfatiza a importância de a criança compreender a relação fonema/grafema, a fim de que se desenvolva sua “consciência fonológica”(BRASIL, 2017).

A BNCC define algumas capacidades/habilidades que estão integradas ao processo de alfabetização, consideradas como capacidades de decodificação, que devem contemplar:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- 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. 93).

Dessa forma, o documento enfatiza o que se espera de uma criança de 1º e 2º ano do ensino fundamental, em relação à alfabetização. Um ponto relevante destacado pela BNCC é que se considera que mesmo alfabetizada até o 2º ano do ensino fundamental, o processo de ortografia da criança pode ser desenvolvido além de referida etapa de ensino.

A BNCC traz em seu texto, conforme mencionamos anteriormente, de forma sistematizada as áreas de conhecimento e componentes curriculares em cada etapa de ensino, porém iremos nos atentar aos que se referem ao 1º ano do ensino fundamental, que em alguns momentos irá integrar o 2º ano também, em língua

portuguesa, pois trata-se do componente curricular voltado para a aquisição da língua escrita.

Figura 14: Imagem BNCC Língua Portuguesa referente ao 1º e 2º anos

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º E 2º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura
	Decodificação/Fluência de leitura
	Formação de leitor
Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema
	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil
	Construção do sistema alfabético
	Construção do sistema alfabético e da ortografia

Fonte: Portal do MEC. Acessado em: setembro de 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

A figura 14 é dividida entre, “Práticas de Linguagem” e “Objetos de Conhecimento”, sendo assim, iremos apresentar algumas dessas práticas e objetos.

O que diz respeito as “Práticas de Linguagem”, a BNCC traz a “Leitura/escuta” com os seguintes “objetos de conhecimento”: “Protocolos de leitura”, “Decodificação/fluência de leitura” e “Formação de leitor”, nas “Práticas de Linguagem” sobre a “escrita”, traz os “Objetos de Conhecimento”: “correspondência fonema-grafema”, “construção do sistema alfabético/Convenção da escrita” e “Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão, outras “Práticas de Linguagem”, sobre a “análise linguística/semiótica (alfabetização), traz como “Objetos de Conhecimento”, “Conhecimento do alfabeto do português do Brasil”, “Construção do sistema alfabético” e “Construção do sistema alfabético e da ortografia”.

Figura 15: Imagem da BNCC sobre as Habilidades a serem desenvolvidas.

HABILIDADES	
1º ANO	2º ANO
(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	
(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	
(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	
(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética - usando letras/grafemas que representem fonemas.	
(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	
(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	
(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	
(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou

Fonte: Portal do MEC. Acessado em: setembro de 2020. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

A Figura 15, mostra as habilidades a serem trabalhadas com as crianças no 1º e 2º ano do ensino fundamental, nesse momento em algumas habilidades é feita uma divisão entre as etapas de ensino, mas outras habilidades são integradas as duas etapas. São utilizados o sequenciamento de aprendizagens e seus respectivos códigos, em que iremos citar os quatro primeiros códigos e habilidades.

A primeira habilidade corresponde apenas para o 1º ano do ensino fundamental, é a seguinte: “(EF01LP01), Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página” (BRASIL, 2017, p.99).

A segunda diz respeito ao 1º e 2º ano, “(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização”.

A terceira habilidade, também integra as duas etapas de ensino: “(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses”.

Por fim, a quarta habilidade apenas para o 1º ano do ensino fundamental: “(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas” (BRASIL, 2017, p. 99).

Assim segue a BNCC até chegar no ensino médio.

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 como nos mostra a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018,

que nos traz no Artigo 13, que “o MEC promoverá, ao longo de 2018 e 2019, ações de alinhamento dos programas nacionais para favorecer a implementação da BNCC e garantir o suporte necessário aos estados e municípios para sua efetivação (BRASIL,2017, p. 10).

Para complementar a Portaria traz um cronograma geral no Artigo 16, que trata “[...] da implementação da BNCC na UF, para os anos de 2018 e 2019, contemplando a elaboração e reelaboração curriculares e a formação no currículo, com as atividades-chave, as datas e os responsáveis por sua implementação” (BRASIL, 2017, p. 10).

Por fim, concluimos que ficou determinado a implantação da BNCC para o ano letivo de 2020 e até essa data as escolas alinharão seus currículos, espaços físicos e até mesmo estruturais para se adequar à base, que tem como objetivo central promover um ensino de forma igualitária em todas as escolas de educação básica do Brasil, sejam elas da rede pública ou privada.

Para que possamos refletir criticamente acerca da implementação da BNCC, nas escolas de educação básica do Brasil, acreditamos na importância de trazer o da BNCC e como a mesma está dividida e sistematizada, afim de compreender como suas propostas serão capazes de atingir seus objetivos e, principalmente, considerar o processo de aprendizado das crianças.

Consideramos que a partir das discussões acima, será possível fundamentarmos nosso próximo capítulo, tendo embasamento teórico para tecer a metodologia da pesquisa, seus participantes e a análise crítica do material empírico construído.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa se pautou em uma abordagem qualitativa, em que realizamos análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e entrevistas semiestruturadas com duas Orientadoras Educacionais da escola campo desta pesquisa.

Diante dessa opção metodológica, convém destacar que nessa abordagem,

[...] a preocupação central do estudo pela via da análise qualitativa dos dados observados instala o confronto entre princípios teóricos e conteúdos apreendidos no transcurso da pesquisa. Deste confronto, resultam as *questões analíticas*, isto é, sistema de significações pelos quais procede-se a decodificação hermenêutica dos fenômenos, e que é reiterado naquilo que se propõe como quarta característica das abordagens qualitativas (MARTINS, 2006, p. 6).

O material empírico produzido no decorrer da pesquisa foi analisado criticamente, buscando confrontá-lo com a teoria e produzindo resultando em um sistema de significações que, segundo a autora, constitui-se em um dos princípios da abordagem qualitativa.

Segundo André (2005),

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2005, p. 47).

Consideramos fundamental em uma pesquisa científica na área de Ciências Humanas nos atentarmos para a questão ética, pois devemos considerar que “trata-se de fenômenos humanos em elevado grau, não podendo as pessoas e suas condutas ser manipuladas como se fossem meras peças de bancada de um laboratório” (SEVERINO, 2019, p. 903).

Compreendemos que ao concederem as entrevistas, as identidades de nossos participantes da pesquisa precisam permanecer em sigilo, pois estamos tratando de seres humanos que precisam ter assegurada “a questão da dignidade da pessoa, impondo, de modo agudizado, a exigência da sensibilidade ética” (SEVERINO, 2019, p. 903).

A análise do conteúdo das falas das entrevistadas foi feita visando compreender as participantes com base nos seus pontos de vista ou representações (BODGAN e BIKLEN, 1994), levando-se em conta o contexto em que as mesmas estão inseridas e sua bagagem histórica pessoal e profissional.

Sendo assim, na abordagem qualitativa, as Orientadoras Educacionais (OE) foram entrevistadas considerando o contexto em que as mesmas estão inseridas, levando-se em consideração a Proposta da BNCC para a alfabetização. O material empírico foi analisado de forma minuciosa articulado ao nosso conhecimento epistemológico, buscando uma análise crítica referenciada na Pedagogia Histórico-Crítica e na teoria Histórico-cultural, especialmente, acerca do processo de aquisição da linguagem escrita.

De acordo com Severino (2007, p. 122), “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores e dos estudos analíticos constantes dos textos”. Dessa

forma, apoiamo-nos em estudos teóricos que tratam da história da escrita e métodos de alfabetização.

3.1 Campo de investigação

O campo da pesquisa foi uma escola de educação básica de médio porte da rede privada, localizada em bairro central, no Município de Campinas, SP.

Nos arredores existem supermercados, igrejas, lojas, padarias e um grande parque municipal. Esta escola foi fundada há mais de quarenta anos e é muito reconhecida pelos habitantes de Campinas. Está instalada em prédio antigo, mas que sempre passa por reformas. É uma instituição educativa valorizada por formar gerações de pais e filhos. Atende os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A maior procura por vagas está voltada para a etapa do ensino fundamental 1, com mais de 200 alunos matriculados.

O critério de escolha pelo campo de pesquisa se deu por ser o local de trabalho da pesquisadora, o que possibilitou, um conhecimento prévio sobre a proposta pedagógica da escola, bem como selecionar quem seriam as participantes da pesquisa, tendo em vista que as orientadoras educacionais trabalham diretamente com a implantação da BNCC na escola, em cada etapa de ensino, sendo uma do ensino fundamental 1 e a segunda atua no ensino médio.

Em relação a estrutura da escola, é um prédio de 3 andares e áreas externas. A parte externa da escola contempla diferentes espaços, na entrada temos o estacionamento para os funcionários, assim que termina o estacionamento temos a quadra poliesportiva coberta, em que são realizadas as aulas de ed. Física, festas e atividades culturais e artísticas, ao lado da quadra está o parque para as crianças de até o 2º ano do ensino fundamental, o parque é um ambiente muito agradável, pois por devido a localização da escola ser uma área urbana, temos poucas áreas verdes e sem dúvida o parque contempla e integra a natureza com plantas e árvores com os brinquedos, casinha e areia. É um espaço extremamente solicitado pelos alunos e bem conservado, pois todos os dias um funcionário realiza a limpeza da areia com um rastelo, faz a manutenção dos brinquedos, como balanços, escorregador, ponte de madeira, cavalinhos, casinha e brinquedos de plástico. O parque conta com torneiras para que as próprias crianças tenham autonomia de limpar os brinquedos

de plástico no final das brincadeiras e também fazer a higiene dos pés e mãos de areia. As crianças do 1º ano do ensino fundamental, frequentam o parque duas vezes por semana por 40 minutos, os demais dias da semana brincam nos demais pátios da escola.

A escola possui dois pátios que foram carinhosamente apelidados, um como pátio amarelo e o segundo como pátio azul, por serem pintados nas respectivas cores.

O pátio amarelo, é extremamente espaçoso, conta com banheiros feminino e masculino, bebedouros de água, pias para lavar as mãos, mesas e bancos. É nesse local que as crianças brincam, fazem piquenique e esperam os pais e familiares na hora da saída.

O pátio azul, assim como o amarelo, possui uma estrutura coberta bem ampla, em que no piso foram pintadas amarelinhas de diversas formas, tem duas traves de futebol miniaturas, mesas e bancos, pilares que são usados para amarrar cordas para as crianças brincarem, conta com banheiros feminino e masculino, bebedouros de água e nesse mesmo local está a cantina da escola. Os alunos do 1º ano do ensino fundamental têm um dia especial na semana para comprar o lanche na cantina, é um momento muito apreciado pelos alunos, tendo em vista que eles aprendem muito com essa situação, cada um cuida da sua bolsinha de dinheiro enviada pela família e realizam seus pedidos.

Chegando à parte interna, ainda no piso térreo, temos a cozinha, em que as crianças que ficam período integral na escola fazem o almoço, copa para os funcionários, com micro-ondas, mesa e cadeiras, a secretaria, enfermaria, biblioteca e laboratório de ciências. A biblioteca é visitada semanalmente pelos alunos do 1º ano do ensino fundamental, é realizada uma leitura pela professora e em seguida cada criança escolhe um livro de sua preferência para emprestar por uma semana. O laboratório de ciências é utilizado pelo 1º ano para realizar atividades relacionadas aos projetos que são trabalhados ao longo dos semestres letivos, por exemplo, para a construção de um minhocário, experimento com sólidos e líquidos e observação de animais.

No piso térreo também ficam as salas de aula da educação infantil, 1º ano do ensino fundamental e período integral. São duas salas de educação infantil, uma de 1º ano e outra para acolher, no momento da entrada, as crianças que chegam para o período integral.

As salas de educação infantil são amplas e bem arejadas, possuem grandes janelões e ventilador. Da disposição dos móveis, contam com mesas para que os alunos possam se sentar em pequenos grupos de até 4 crianças, uma lousa e vários armários com materiais e muitos brinquedos.

A sala do 1º ano do ensino fundamental é muito famosa na escola, pois é muito bonita esteticamente, muito ampla e arejada, também com grandes janelões que dão vista para o pátio azul. Sobre a disposição dos móveis, materiais e brinquedos, a sala é muito bem dividida, logo na entrada temos a lousa, próxima a mesa da professora, as carteiras em duplas e adaptadas para a estatura das crianças, mas que são dispostas de formas diferentes ao longo da semana, por exemplo, às vezes são organizadas em círculo, em grupos, mas geralmente ficam em duplas. A sala possui piso laminado, porém seu diferencial das demais salas é que no fundo, possui um tapete adesivo, colado do piso laminado com quadriculados coloridos, nesse local são realizadas as rodas de conversas, brincadeiras e leituras. Próximo ao tapete colorido ficam os armários de brinquedos e uma biblioteca de sala, em que as crianças possuem autonomia para ler os livros disponíveis. A biblioteca de sala é muito querida pelas crianças, pois são livros que foram doados por elas no início de cada ano letivo, ou seja, cada livro já vem carregado de sentimentos e histórias.

Um fato relevante a ser mencionado é o ajudante do dia, todos os dias por ordem alfabética uma criança é o ajudante, ou no dia do aniversário, o aniversariante automaticamente passa a ser o ajudante. O ajudante do dia escolhe mais um aluno para ser ajudante com ele. Os dois colocam seus crachás com nome e foto em um local de destaque na sala, sentam ao lado da professora na roda de conversa e leitura, podem se sentar juntos nesse dia, buscam o lanche, na hora do recreio na geladeira, entregam as folhas de atividades, são os primeiros da fila para lavar as mãos, ir ao parque e aulas dos especialistas. Além de serem responsáveis por manter a sala organizada, precisam conferir se os brinquedos foram guardados adequadamente em seus respectivos lugares e se os livros estão organizados nas prateleiras. Ser o ajudante do dia é algo que motiva as crianças, pois elas chegam a memorizar quem será o ajudante por vários dias até chegar o dia de cada uma.

Seguindo para o 1º andar, temos as salas de aula do 6º ao 9º ano e ensino médio, além de banheiros, sala de música, sala little maker¹, sala da direção e orientação desse segmento, sala dos professores e anfiteatro. No 2º andar ficam as salas de aula do 2º ao 5º ano, banheiros, sala da orientação desse segmento, sala de inglês, laboratório de informática, sala de projetor e horta. Por fim, o 3º andar contempla um espaço amplo para as crianças do período integral, esse local passou recentemente por uma reforma e as crianças o apelidaram de casa de bonecas, pois se assemelha a uma casa em miniatura, mas com espaço real para as crianças realizarem suas lições de casa, descansarem e brincarem. Possui diversos brinquedos, livros e até um videogame.

Portanto, esses são os espaços da escola campo desta pesquisa, no tópico a seguir iremos apresentar de forma minuciosa a técnica utilizada e a escolha das participantes da referida pesquisa.

3.2 Participantes da pesquisa

Entre as técnicas de produção de material empírico utilizadas, realizamos entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A), para que pudéssemos compreender como se deram/darão as mudanças na referida escola. Convidamos para serem entrevistadas neste trabalho de pesquisa duas Orientadoras educacionais. Uma Orientadora Educacional do Ensino Fundamental (OE2) e uma Orientadora Educacional do Ensino Médio (OE1), mas que está diretamente ligada às mudanças a serem realizadas no Ensino Fundamental I no que se refere à transição curricular para a BNCC.

As orientadoras educacionais foram convidadas para participar, pois são as profissionais da escola que tiveram o papel de se apropriar de forma minuciosa da BNCC, para colocá-la de fato em prática. A orientadora educacional 2 será

¹ Little maker é uma empresa contratada pela escola, que traz sua equipe para montar uma sala padrão, pois devem conter o mobiliário, ferramentas e recursos estabelecidos pela empresa. Esse espaço, é uma sala de aula reformada e reservada aos alunos, para incentivar a criação e execução de Projetos, com sucatas e outros materiais e recursos disponibilizados pela escola. A sala e os Projetos são mediados por um profissional capacitado da própria empresa Little Maker, para a realização e confecção dos Projetos desenvolvidos pelos alunos.

responsável pela implantação na educação infantil e ensino fundamental, já a orientadora educacional 1, pelo ensino médio.

O convite foi feito com antecedência, pois ambas trabalham na mesma escola que a pesquisadora. Primeiro realizamos uma conversa informal separadamente, para saber se havia a possibilidade e interesse de participação na pesquisa. As orientadoras foram muito receptivas, sendo assim combinamos uma data para uma conversa mais detalhada sobre o tem da pesquisa, leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e sobre os procedimentos da entrevista, como a gravação, o local e a data.

Sobre o desenvolvimento de entrevistas como técnica de produção de material empírico, encontramos apoio em Minayo e Costa (2018), ao afirmarem que:

A entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto, é a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo empírico. Constitui-se como uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa de um entrevistador e destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação. A entrevista pode prover informações de duas naturezas: sobre fatos cujos dados que o investigador poderia conseguir por meio de outras fontes, geralmente de cunho quantitativo; e sobre o que se refere diretamente ao indivíduo em relação à realidade que vivencia e sobre sua própria situação (MINAYO e COSTA, 2018, p. 141).

Minayo e Costa (2018), também nos auxiliam sobre a técnica de entrevista semiestruturada, destacando que a mesma:

[...] combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados (MINAYO e COSTA, 2018, p.142).

Nessa perspectiva a escolha pelas entrevistas semiestruturadas se deu pelo fato de nos permitir incluir questões a partir do roteiro inicial, tendo em vista que no decorrer das respostas pudessem surgir novos questionamentos para além dos previstos.

Sobre os critérios de escolha das participantes da presente pesquisa consideramos que "...a identificação dos participantes...pode ser feita com a ajuda

de informantes que, por suas características e/ou funções, tenham amplo conhecimento do contexto estudado (ALVES, 1991, p. 59)”.

Portanto, as participantes foram selecionadas por possuírem amplo conhecimento sobre a implementação da BNCC na escola campo desta pesquisa.

Na ocasião da conversa previamente agendada, conforme citamos anteriormente, fizemos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e informamos sobre a garantia de liberdade para, em qualquer fase da pesquisa, recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, sem penalização alguma, bem como, sobre a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa, de acordo com a Resolução CNS nº 446/2012.

Acreditamos que ao informar as participantes sobre o TCLE garantimos a elas todos os “princípios éticos gerais, todos fundados no necessário respeito à dignidade humana” (SEVERINO, 2019, p. 913).

Nessa perspectiva, a busca pelo material empírico, sua análise e os resultados parciais só foram possíveis:

[...] com o pleno consentimento, “livre e esclarecido” dos participantes ou de seus responsáveis. Igualmente na divulgação dos resultados, impõe-se assegurar a preservação da identidade e da integridade dos sujeitos. Não enganar os participantes, sob nenhuma forma, registrando-se quaisquer informes sob anonimato ou sob nomes fictícios. Na pesquisa educacional, a relação do pesquisador com os sujeitos pesquisados precisa estabelecer-se com total respeito a esses, inclusive dando-lhes acesso, mediante um efetivo retorno, a todos os resultados obtidos com a investigação realizada (SEVERINO, 2019, p. 913).

Portanto, consideramos fundamentais dois pontos para cumprirmos os princípios éticos de uma pesquisa científica, na qual utilizamos a técnica de entrevistas semiestruturadas. O primeiro se trata de garantir e preservar a identidade das participantes, por meio do TCLE. O segundo ponto está na criação de um vínculo de respeito, bem como estabelecer um ambiente confiável, para possibilitar que as participantes se posicionem e respondam ao roteiro das entrevistas de forma mais aberta. No próximo tópico apresentaremos e faremos a análise do material empírico.

3.3 ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

Após apresentarmos a escola campo desta pesquisa e as participantes faremos nossas inferências acerca das entrevistas, tendo como foco central dar voz às participantes, considerando suas experiências teóricas e práticas, bem como o contexto da escola em que atuam.

Como dito anteriormente, as entrevistas foram realizadas com duas orientadoras educacionais, que serão doravante nomeadas por OE (orientadora educacional) 1 e OE 2, ambas estão diretamente ligadas ao processo de implementação da BNCC na referida escola e por possuírem conhecimento prévio sobre a BNCC.

As entrevistas foram realizadas em dias diferentes, com cada uma das orientadoras e em horários estabelecidos por elas, de acordo com a disponibilidade de cada uma. A entrevista com a OE. 1 foi realizada na sala da diretora, pois naquele dia a diretora não estava e por se tratar de uma sala silenciosa, em que não seríamos interrompidas. Já com a OE2, a entrevista foi feita em sua sala, mas a secretaria foi avisada da entrevista para que pudéssemos ter privacidade e silêncio naquele momento. Antes do início das entrevistas as OE realizaram a leitura do roteiro de perguntas da entrevista, porém, ambas já haviam sido informadas sobre o tema da pesquisa, após a leitura iniciamos as áudio-gravações, em que a pesquisadora iniciava a áudio-gravação e em seguida a leitura de cada pergunta, sendo cada resposta gravada separadamente. Após as entrevistas áudio-gravadas, o material coletado foi transcrito e lido sucessivamente, a fim de sistematizá-lo chegando à identificação nos seguintes eixos de análise:

3.3.1 Formação acadêmica e necessidades práticas

3.3.2 Tomadas de decisões decorrentes à implementação da BNCC

3.3.3 Vantagens e desvantagens para os alunos do 1º ano do E.F.

Os eixos surgiram após várias reflexões e leituras acerca das entrevistas, até que chegamos nos eixos descritos acima, tendo em vista que as orientadoras levantaram em vários momentos argumentos sobre suas formações acadêmicas ao longo de suas atuações na escola, além das mudanças práticas ocorridas no ambiente escolar e, por fim, as vantagens e desvantagens da BNCC para o 1º ano do ensino fundamental em suas concepções. No próximo tópico analisaremos criticamente cada um dos eixos de forma minuciosa, a fim de compreender as

concepções das OE sobre cada uma das perguntas respondidas durante as entrevistas concedidas.

3.3.1 Formação acadêmica e necessidades práticas

A partir das entrevistadas surgiram várias questões relevantes acerca de suas formações acadêmicas e suas vivências no ambiente escolar, evidenciando que a formação inicial, ou seja, a graduação em Pedagogia não ofereceu conhecimentos suficientes para uma atuação pedagógica capaz de identificar e refletir sobre possibilidades de ajuda mais efetiva aos alunos, nos dando indícios de que a formação continuada, como cursos de especializações, grupos de estudos e pós-graduação, foram muito significativas para a carreira profissional das participantes.

A OE1 revela sua bagagem desde a formação inicial.

Eu sou formada pela Faculdade de Educação A e fiz Mestrado, também lá e depois eu nunca mais voltei pra a Academia formalmente fazendo cursos, sempre fiz cursos paralelos, fiz cursos particulares, fiz muitos anos de um curso [...] sobre currículo, Filosofia da Educação, um grupo de estudos, minha formação acadêmica é essa.

Nessa linha é possível observarmos que a participante possui uma formação sólida e atualizada, pois revelou participar de cursos e grupos de estudos.

Sobre sua atuação na área da educação,

Eu dei aula muitos anos atrás, inclusive pra antiga 1º série que era na época da fase de alfabetização, fui professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1 e também dei aula de inglês pra Fundamental 2, mas por muitos anos, só que isso na década de 80 eu trabalhei na alfabetização de crianças.

Compreendemos que a OE1 atuou em sala de aula, especificamente, na alfabetização na década de 1980, momento histórico que discutimos anteriormente no capítulo 1 sobre os métodos de alfabetização, em que surgiram no Brasil estudos voltados a compreender como a criança aprende e sobre suas especificidades de desenvolvimento, preocupados com a articulação entre teoria e prática em sala de aula, bem como domínio sobre o conteúdo a ser ensinado para as crianças.

Na entrevista da OE 2 fica evidente essa preocupação e comprometimento com a relação entre ensino e aprendizagem das crianças:

Eu tenho a graduação, minha primeira graduação em Pedagogia, pela Universidade A e dentro dessa minha qualificação, de formação, eu fiz o curso de graduação e depois eu fiz todas as especializações também, pra Direção, Coordenação, Orientação e Administração Escolar e optei por um curso bem completo, porque do meu ponto de vista eu acho que o Pedagogo precisa atuar em todas as áreas (OE 2).

Está implícito em sua fala, a importância de uma formação ampla, tendo em vista a abrangência da atuação profissional do Pedagogo, ou seja, sua atuação como polivalente, em diferentes etapas do ensino, dessa forma, a sua formação precisa acompanhar os momentos de sua carreira.

Tardif, (2010, p. 14), destaca essa atuação em diferentes áreas como um “saber social [...] por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”.

Além da importância da experiência prática, adquirida ao longo da trajetória profissional, compreendemos que o professor precisa se questionar sobre sua intencionalidade em sala de aula, de acordo com a etapa de ensino em que está exercendo a sua docência e perante as dificuldades de seus alunos. Dentro desta visão, a OE 2 relata que realizou diversos cursos de especialização e pós-graduação, diante de suas problemáticas em sala de aula.

[...] fiz especializações sobre métodos de alfabetização pela Universidade B, então foram 18 meses trabalhando com todos os métodos de alfabetização [...] iniciei em 88 no Colégio que estou atualmente, então tenho 32 anos de casa, trabalhei por 4 anos na Educação Infantil, 2 anos com crianças de 5 anos, 2 anos com crianças de 6 anos, aí o trabalho de alfabetização com 6 anos [...] eu passei para 1ª Série, na época era o 1º Grau, onde eu fiquei por 23 anos só em alfabetização e a partir daí em oportunidade dentro do Colégio eu passei pra Orientação Educacional, nesse tempo também de docência eu fiz a especialização em Psicopedagogia, mas, assim, relacionadas aos transtornos e dificuldades de aprendizagem, que era alguma coisa que também me incomodava um pouco, a atuação do professor em sala de aula e muitas vezes não ter como trabalhar com o aluno, como ter meios e da Psicopedagogia eu já fiz o encaminhamento para o Mestrado, também, mas o Mestrado foi em Psicologia Educacional, voltada as dificuldades de aprendizagem e nesse trabalho eu me especializei em Psicopedagogia Clínica, junto com o Mestrado e estudos de jogos, como uma avaliação psicopedagógica (OE 2).

Nóvoa, (2017), nos ajuda a ilustrar de forma pertinente a fala da OE 2, em que ela relata como a sua formação foi seguindo diversos caminhos no decorrer de sua trajetória profissional, sempre se atentando para a formação continuada, tendo como propósito ser uma profissional qualificada, capaz refletir e problematizar suas práticas.

Depois da fase de indução profissional segue-se uma fase de estabilidade na profissão que deve ser marcada por um esforço de permanente actualização. É legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. Mas a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente (NÓVOA, 2017, p.1125).

Como vimos anteriormente, com os PCNs (1997), surge uma proposta de ensino significativo para as crianças, no que diz respeito à alfabetização, não a limitando a mera memorização, pois “[...] para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem” (BRASIL, 1997, p. 20).

Sobre o processo de alfabetização:

[...] esta não é somente uma habilidade que se adquire a partir do treino ou repetição, como também não se dá espontaneamente pela maturação cognitiva do sujeito, mas envolve o domínio crescente de uma técnica cultural complexa. Este processo, por ser a apropriação de uma técnica culturalmente desenvolvida, não só se dá na relação de ensino-aprendizagem em sua forma externa, que deve ser realizada e sistematizada pela escola, mas também redireciona as funções psicológicas do aprendiz, criando novos sistemas funcionais, em que diversas áreas do cérebro são ativadas e postas em conexão, passando a realizar operações em concerto ou de forma integrada. (TULESKI, CHAVES e BARROCO, p, 35-36).

Com base na citação acima, acreditamos que por meio das contribuições de pesquisadores voltados para o desenvolvimento humano como, Vigotski e Luria, em que pautam seus estudos sobre o processo de aprendizagem como um todo, ou seja, considerando que antes de analisarmos a linguagem escrita na criança é preciso compreender o desenvolvimento de sua linguagem oral e que a mesma faz parte de um contexto social “humano” e, ainda, que dentro deste contexto ela irá interagir com os objetos que lhes são oferecidos, bem como seu modo de agir,

diante de determinadas situações, dando início ao processo de aquisição da linguagem oral pela criança, que sempre:

[...] esteve estreitamente ligada aos gestos, aos sons inarticulados, que podiam assumir diferentes significados, conforme a situação prática e o entorno que a cercava, como ações, gestos e a entonação com que as palavras eram pronunciadas. Progressivamente, foi aparecendo todo um sistema de códigos que designava objetos e ações, e tal sistema começou a diferenciar as características dos objetos, das ações e suas relações. Em etapas mais recentes, formaram-se códigos sintáticos complexos de frases inteiras, as quais podiam expressar as formas complexas de alocação verbal (LURIA, 2001, p. 22, *apud* TULESKI, CHAVES e BARROCO, 2012, p. 33-34).

Retomando a questão da alfabetização e a necessidade da participante de conhecer mais sobre os mesmos, observamos que foi preciso ampliar seu conhecimento da formação inicial, para que pudesse refletir de forma fundamentada sobre qual seria o método considerado mais adequado em sala de aula e, por meio da formação continuada foi capaz de se apropriar e fundamentar suas práticas pedagógicas.

Um aspecto relevante levantado pela OE1 foi sobre a elaboração da BNCC,

Eu sei que foi processo longo, eu acompanhei um pouco à distância e vi as fases que elas estavam sendo elaboradas e as fases de aprovação [...] no Conselho Estadual de Educação (OE1).

A fala da participante nos mostra que ela conhece o processo pelo qual o documento foi elaborado, tendo em vista que a BNCC possui três versões, conforme abordamos no capítulo 2, que conta com a participação de professores pesquisadores (BRASIL, 2015), sendo lançada em setembro de 2015 a sua primeira versão. Já em 3 de maio de 2016, torna-se pública a segunda versão da BNCC, mantendo o ciclo de alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental e, por fim, em 2017 foi homologada em dezembro a terceira e última versão da BNCC.

Ao analisar as entrevistas, observamos que mesmo as participantes não tendo conhecimento da entrevista uma da outra, houve um consenso sobre a importância de se apropriar teoricamente de seu objeto de trabalho. No caso da OE 1, ela traz um ponto relevante sobre a apropriação da BNCC, quando abordamos na entrevista seu conhecimento prévio em relação à essa proposta.

Tem uns dois anos já que eu venho namorando com isso aí [se referindo a BNCC] e olhando, estudando e então é mais ou menos por aí, eu vinha já cozinhando, tentando ler, ver que o currículo era proposto, meio à distância, não mergulhei tanto nem participei de muitas discussões, nem nada, fiz mais uma coisa meio sozinha mesmo.

No momento em que a OE 1 afirma ter estudado a BNCC “sozinha”, fica claro a necessidade de dominar o conteúdo do documento para que sua implantação se desse da melhor forma possível, tendo em vista a responsabilidade das orientadoras em selecionar e alinhar o que de fato deveria ser mudado ou mantido no currículo escolar nesse dado momento.

Nessa perspectiva ambas estudaram e se dedicaram a compreender o que a BNCC trazia de mudanças e o que já era feito na escola.

Além da necessidade específica destas OE de se apropriar da BNCC, o documento oficial refere-se a um movimento mais amplo que surgiu em:

(...) 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira (BRASIL, 2018).

Assim que a BNCC foi homologada em 2018, não apenas as participantes da presente pesquisa passaram a estudá-la, mas todos os professores interessados na educação infantil e ensino fundamental, nos revelando que antes mesmo da BNCC chegar às escolas os professores já precisassem ter um domínio sobre a mesma, sem que as escolas tivessem feito essa exigência, ou seja, nos parece ser uma necessidade subjetiva.

As considerações acima nos levam a refletir sobre dois aspectos em comum entre as participantes, pois tanto a OE1 como a OE2, em virtude de sua atuação profissional, sentiram em um dado momento que “precisavam” aprimorar sua formação em detrimento das etapas de ensino que estavam lecionando, não se limitando apenas a formação inicial em nível de graduação.

Nóvoa (2017), destaca essa necessidade da formação continuada em decorrência da atuação profissional como:

[...] continuum profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada. Mas obriga-nos também a ligar os diversos momentos da formação com o conjunto da vida profissional docente”(NÓVOA, 2017, p. 1113).

Na medida em que o professor se consolida em sua profissão, se torna fundamental a formação continuada, pois, no caso das participantes, em sua trajetória, atuaram em diferentes etapas da educação e sentiram que precisavam se aprofundar em seus estudos, levando em conta que só assim adquiriram fundamentação teórica para embasar e significar a sua prática.

A seguir discutiremos as concepções das participantes perante a implementação da BNCC e os impactos nas escolas.

3.3.2 Tomadas de decisões decorrentes à implementação da BNCC

Com a exigência da implementação da BNCC, “todas as escolas e redes de ensino deverão adaptar e rever os seus currículos em 2018 para iniciar a implementação da base em 2019 e até 2020” (BRASIL, 2017). Nessa linha, algumas mudanças e decisões foram tomadas pelas escolas brasileiras, mas em 2006, as escolas já haviam passado por uma mudança impactante, com a “[...] ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, que apareceu no bojo de decisões tomadas a partir da LDB de 1996 [...]” (AZEVEDO; GONÇALVES, 2012, p. 6).

Podemos destacar na fala da OE 1, algo que nos chamou a atenção para a temática:

Então, eu acho que demorou um tempo para as escolas se acostumarem que a Educação Infantil é...deixava as crianças de 6 anos para o Fundamental 1. Eu nessa época, eu trabalhava como Coordenadora lá na outra escola, Diretora até, e foi difícil, eu lembro que deu uma quebra assim de continuidade e principalmente para as escolas que só trabalhavam com Educação Infantil. [pesquisadora: você está se referindo quando o Ensino Fundamental foi ampliado para 9 anos?...]...é, então esse aí foi um divisor de águas, já houve essa transição, que mexeu muito, mexeu até com o mercado das escolas, porque as escolas particulares, que tinham o Pré de antigamente passou para o Ensino Fundamental 1, então se restringiu até 5 anos.

No entanto, em algumas escolas “as crianças de 6 anos de idade já frequentavam classes do 1º ano do ensino fundamental, a determinação legal apenas tornou legítima uma prática já realizada em algumas escolas brasileiras” (AZEVEDO; GONÇALVES, 2012, p. 7).

Em consenso com a citação acima, a OE1, relata que em suas experiências:

As crianças com 6 anos já tinha o direito de se matricular no 1º Ano e aí tinha duas correntes, você podia embarcar em dois barcos, um era de ignorar esse 1º Ano, como fazendo parte do Ensino Fundamental e tratar essas crianças de 6 anos como se estivessem ainda na Educação Infantil, ou seja, uma rotina adequada a brincadeiras, a coisa lúdica, não adotar um sistema de avaliação mais formal, então não ter boletim, nada disso, engessar, até o mobiliário né, manter igual ao que era, ou, não, já migra pra lá e muda, já põe um mobiliário adequado, já adota um livro.

No entanto, ela suscita uma questão que gera grandes debates na área da educação brasileira, que é a cisão entre educação infantil e ensino fundamental, Azevedo e Gonçalves (2012), classificando os profissionais da área em duas classes de docentes bem distintas:

A primeira delas é o modelo do “adulto maternal” que apenas “cuida” das crianças de 0 a 3 anos, do qual não se exigiu, por muito tempo, formação adequada. A outra é a da profissional “professora”, formada para “educar” as crianças de 4 a 6 anos. Podemos dizer, assim, que as concepções de criança e de educação infantil destes adultos são as grandes estruturadoras das ações que realizam com ela, ou seja, de acordo com a maneira como concebem a criança é que planejam e desenvolvem seu trabalho (p.4).

Outro posicionamento da OE 1 diz respeito às questões administrativas da escola em relação a educação infantil e ao ensino fundamental e a sua visão da educação infantil.

[...] muitas escolas cederam e já colocaram o 1º Ano, crianças de 6 anos 1º Ano, dentro do formato do Ensino Fundamental. A minha experiência é que não era uma boa, era manter as crianças na Educação Infantil, com tratamento ainda de Educação Infantil. Na prática, essa passagem também cria problemas, do ponto administrativo da escola, esse professor: ele é da Educação Infantil ou do Fundamental? Tem essa questão do salário, que geralmente tem infelizmente, que a Educação Infantil ganha menos que o Fundamental. Participa da reunião aqui da Educação Infantil ou do Fundamental? A importante dos dois, porque ele está com um pé lá um pé cá, então vai criando um monte de problemas que uma hora a escola tem que se definir, então, eu acho que a BNCC vem dar esse empurrão aí, entendeu? A partir de 2020 gente, assumam, o Ensino Fundamental 1 tem 9 anos, então migra esse 1º Ano aí para coisa mais formal e deixa a turma da Educação Infantil até 5 anos.

Fica evidente na concepção da participante que na educação infantil existe um espaço físico e um planejamento diferenciado, mas também existe a questão do professor e seu papel dentro da escola e em sala de aula, bem como a dúvida se o mesmo é pertencente à qual etapa/nível do ensino.

A OE1 ao abordar as questões voltadas a qual etapa/nível o 1º ano do ensino fundamental está inserida, educação infantil ou ensino fundamental, deixam de ser indefinidas com a BNCC, mas não é capaz de dizer se essa mudança ocasionada

trará benefícios para os alunos, atendo-se apenas às questões da organização da escola para se adequar às mudanças requeridas pela BNCC.

Se é bom ou ruim eu não sei, mas a gente sabia que esse dia ia chegar, então as escolas que se preparam pra isso, essa passagem não vai ser dolorosa nem nada, agora os que esperam até 2020 vão ter que fazer esse processo que talvez outras já fizeram, essa experimentação (OE1).

Outro ponto levantado, foi se a escola campo da pesquisa já se adequou à BNCC ou esperou até 2020, em relação ao 1º ano do ensino fundamental.

Eu acho que um pouco já fez, pois já tem um material, um livro, um apostilado que a escola faz e se você perceber assim, a estrutura da sala também já é com as carteirinhas, já tem uma dinâmica de horário, horário disso, horário daquilo e privilegia mais talvez, assim pelo menos os pais, as expectativas dos pais que tem também a questão da alfabetização, que a princípio deveria ser no 2º Ano. O 1º Ano era uma transição mesmo, mas não se esperava que as crianças passassem pelo letramento no 1º Ano, é dever do 2º Ano, mas já vai juntando aquela expectativa e aí a escola vai cedendo, então infelizmente, eu acho que já meio que migrou, só precisa uma coisa oficial assim (OE1).

A OE1 destaca que o processo de alfabetização, que deveria ocorrer até o 2º ano, passa a ser delegado ao 1º ano, a BNCC deixa claro que o processo deve ser iniciado no 1º ano, mas que a criança tem até o 2º para ser alfabetizada, considerando a terceira versão da BNCC.

Para atender o disposto no inciso I do artigo 32 da LDB, no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes [...] (BRASIL, 2017, p.8).

Em outro momento a BNCC trata do processo de alfabetização ressaltando que “[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura” (BRASIL, 2017, p.89).

Ao ressaltar a mecânica da escrita, descrita na BNCC, acreditamos que seja fundamental considerar a importância do desenho, a fase pictográfica, que é fundamental para a aquisição da escrita pela criança.

A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual. Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para o registro. Mas pelo fato de a experiência direta do desenho ser tão rica, freqüentemente deixamos de obter, da criança, a fase pictográfica da escrita em sua forma pura (LURIA, 2006, p. 174).

Luria (2006), nos faz refletir sobre uma fase extremamente importante para o desenvolvimento da criança, que acaba sendo esquecida, quando a BNCC preza apenas em atingir seu objetivo central, que é alfabetizar a criança até o 2º ano do ensino fundamental.

Conforme abordamos anteriormente Vigotski (2001), aponta uma proposta para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que enfatiza a relevância da fase pictográfica, bem como o domínio da função social da escrita, de que se valorize o ensino da linguagem escrita e não meramente a escrita de letras aleatórias.

[...] sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não diferenciados; a criança registra qualquer ideia com exatamente os mesmos rabiscos. [...] começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar. Neste estágio, a criança começa a aprender a ler: conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares (LURIA, 2006, p. 174, p.181).

A criança precisa passar por todo o processo de desenvolvimento, para que ela seja capaz, de fato, de entender a função da escrita.

Dessa forma, ao enfatizar a organização estrutural do mobiliário das salas de aula com “carteirinhas”, os horários pré-determinados, a expectativa dos pais pela alfabetização e um fato que descrevemos no início do presente capítulo sobre a diminuição dos dias de parque, ou seja, existe uma organização e um planejamento que promove e engloba em sua rotina a alfabetização, ou seja, antes da implantação da BNCC as crianças já eram alfabetizadas no 1º ano do ensino fundamental.

A OE2 nos faz refletir sobre as mudanças no 1º ano do ensino fundamental de uma forma cautelosa para as crianças, pois equilibra os conteúdos direcionados para a alfabetização com as experimentações concretas e a ludicidade.

Atualmente é de uma forma muito gradual, até porque a criança de 1º ano ela ainda é uma criança pequena, é uma criança, essencialmente, lúdica, ela tem a sua aprendizagem por comparação, por experiência, então ela tem que experimentar, ela tem que comparar e aí ela vai criando os seus conceitos e enquanto isto é estimulada pelo professor. Essa passagem, ela é muito tranquila, porque 1º e 2º Anos eles priorizam o trabalho da alfabetização, é um processo contínuo, então hoje, ela não tem, assim, uma transição muito diferenciada, ela é muito gradual.

Ao se preocupar em realizar de forma “gradual” a transição entre educação infantil e o ensino fundamental, observamos um alinhamento entre o discurso da participante e a BNCC, tendo em vista que:

[...] a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2017, p. 59).

Ou seja, a transição da educação infantil para o ensino fundamental, precisa ser considerada, pois é preciso articular o que se pretende ensinar para as crianças, isto é, os objetivos do 1º ano do ensino fundamental com as expectativas e seus conhecimentos prévios.

Nessa concepção é possível haver um equilíbrio que respeite a transição entre educação infantil e ensino fundamental, que as crianças sejam alfabetizadas e que se cumpram as exigências da BNCC de forma processual, tendo em vista que:

[...] a BNCC, ela privilegia muito o trabalho concreto, os jogos em sala de aula, essa ludicidade, então, esse final da Educação Infantil que é muito lúdico e entrando nos anos iniciais aí, no Ensino Fundamental. Então, é uma transição tranquila também, onde vai ser priorizado o trabalho no concreto, você vai trabalhar com os jogos, a forma lúdica e isso nós não vamos abandonar de forma nenhuma e colocando conteúdo aí junto para que a criança pense sobre o conteúdo, para que ela analise, também o conteúdo, que ela faça comparações e vá construindo o conhecimento, então acreditamos que será uma transição tranquila e como tem sido feita até hoje, apesar que a gente só está com um material aí novo entrando, é uma exigência da implementação da BNCC, mas acredito que não serão grandes mudanças, que será muito tranquilo (OE 2).

Ao se referir, novamente, às mudanças entre educação infantil e ensino fundamental, observamos que a fala da OE2 está em consenso com a proposta da BNCC para o ensino fundamental.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017).

Na citação acima a BNCC menciona a ludicidade na aprendizagem, e, que as “experiências” da educação infantil sejam integradas aos anos iniciais do ensino fundamental, para que, de fato, a criança seja protagonista de seu aprendizado no caso, para a alfabetização, porém observamos que o documento acaba desprezando a transformação que ocorre no desenvolvimento da criança, pois

(...) à medida que esta transformação ocorre, uma reorganização fundamental ocorre nos mecanismos mais básicos do comportamento infantil: no topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma. Observamos o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento, as quais, após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura (LURIA, 2006, p. 189).

Acreditamos que os aperfeiçoamentos que ocorrem durante o processo de aquisição da linguagem escrita, irá revelar para a criança um “instrumento da cultura”, ou seja, lhe permitirá compreender a função social da escrita em nossa sociedade.

A primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar. Atualmente, apesar dos vários estudos existentes, ainda não estamos em condições de escrever uma história coerente ou completa da linguagem escrita nas crianças (VIGOTSKI, 2001, p. 71).

Dessa forma, notamos que a concepção da BNCC, caminha de forma contrária, porém, compreendemos que é possível a escola fazer a diferença, pois caberá um trabalho em equipe entre as OEs e os professores para que se concretize um ensino que valorize a pré-história da linguagem escrita em sala de aula.

Após analisarmos a BNCC na escola, especificamente, no 1º ano do ensino fundamental, surgiu o seguinte questionamento: quais serão de fato as mudanças para essa etapa de ensino em 2020, levando-se em conta o trabalho realizado até o presente momento e as possibilidades, visando articular ensino e a BNCC.

Para o 1º Ano não tem uma mudança significativa de carga horária ou de disciplinas, é a mesma coisa e mais uma tendência de formalizar um pouco mais, sistematizar um pouco mais e acho que também uma mudança de material didático, que isso é bom, porque estava uma matéria um pouco obsoleta, então vai ter um outro material, que vai ter uma referência um pouco melhor. O 1º Ano 2020, começa com algumas mudanças que vão caminhar, por exemplo, em matemática, probabilidade, estatística, coisa que a gente fala: nossa né? Pelo que eu vi, eu gostei, eu acho que é um avanço, sai da mesmice e se a escola tomar isso como um desafio para fazer perguntas inteligentes para os meninos (se referindo aos alunos) irem atrás, eu acho bacana, porque hoje você lê um infográfico em qualquer jornal, em qualquer coisa, as coisas tem essa coisa visual, porque já não trabalhar com os pequenos desde então, porque está aí, os meninos são super visuais, super antenados. A gente não pode negar que eles têm uma outra estética até de visualizar as coisas, não é só a escrita, agora tem os desenhos, tem os gráficos...então a proposta da BNCC é começar a trabalhar desde o 1º Ano com isso aí (OE 1).

A ideia de que os alunos precisam “colocar a mão na massa” nos mostra, pela ótica da participante, que está sendo vista como positiva a maneira como a escola está “interpretando” e se adequando à BNCC de uma forma ampla, considerando o contexto de seus alunos, ou seja, refletindo sobre o acesso e conhecimento que os mesmos trazem e de suas experiências fora da escola e assim articulá-las de forma sistematizada.

A OE1 também traz um ponto relevante sobre as mudanças práticas que em sua concepção só tem a aprimorar o trabalho que já é feito na escola.

Na BNCC tem uma ênfase muito grande pra qualquer coisa, sei lá, ciência da natureza e as suas tecnologias, o mundo e as suas tecnologias, linguagem e tecnologias, fala muito das tecnologias, então são tecnologias de informação e comunicação e educacional, que são as Tics (Tecnologias da Informação e Comunicação). Eu acho que a escola, ela deixa a desejar, a tecnologia com um uso apropriado mesmo, de aplicativos, de canais de busca, de formas de você se comunicar, elas ainda estão muito frágeis. Eu vejo pelo trabalho que os meninos apresentam, é um Power point e olha lá. Precisa dar uma guinada nisso e de fato precisa, então uma saída é você ter um laboratório muito bacana e de informática é ter mobilidade, não é

mais ter torre e o monitor, é você ter laptop e você ter a mobilidade de ir lá na horta e tirar fotografia e ir com ele lá no parque, então a meninada tem que andar com esse computador, levar para sala, levar para a biblioteca. Então teria que ter um investimento desses e aí, vamos dizer, essa coisa entrar mesmo no tecido da escola e de todos os professores e compartilhar e usar e fazer, então uma insistência nisso. Difícil. A opção é você trabalhar com a tendência dos “Markers”, que é a “mão na massa”, você fazer um protótipo de um produto, inventado por eles (alunos), pela necessidade que o grupo achou e desenvolver. Esse trajeto todo eles podem fazer num laboratório de fabricação que é o tal do “Marker”. Esse laboratório tem que ter uma bancada com marcenaria, tem que ter uma impressora que consiga fazer o produto, o protótipo. (OE1).

Ao citar o uso das TICs, a OE1 mostra que está alinhada à proposta da BNCC:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, 2017, p. 58).

Dessa forma, consideramos pertinente que a escola tenha se preocupado em trabalhar com o “Marker”, pois coloca o aluno como protagonista, em que será desafiado a criar um produto desde a etapa inicial, ou seja, um projeto até sua criação e confecção. Nessa concepção é fundamental que os alunos tenham contato com essas atividades, além da mobilidade como a participante mencionou sobre o uso de laptops, porém a OE1 traz uma preocupação sobre o quanto essas tecnologias serão de fato usuais na escola.

A gente espera que isso aconteça, para não fica mais uma coisa extra que não entra no tecido da escola. É uma exigência da BNCC? Mais ou menos, mas o mercado estava pedindo, outras escolas fazem, por que a gente vai ficar para trás? Resta saber se é uma coisa que vai funcionar ou é só uma coisa que a gente põe pra não ficar para trás (OE1).

Comprendemos que a OE1 acredita que as mudanças relacionadas ao uso das TICs serão importantes para os alunos, porém mostra cautela sobre como a escola irá se apropriar e colocar em prática essas ferramentas.

Nessa mesma linha, a OE 2 faz uma leitura positiva da implementação da BNCC articulada com as mudanças da escola campo desta pesquisa, bem como para as escolas brasileiras.

Nós adotamos os livros, todos acordados com a BNCC, estamos estudando os conteúdos, as unidades, como vamos trabalhar, mas a escola tem o seu Projeto também em particular aí e é um Projeto que também já privilegia competência e habilidade, então o que nós vamos fazer, pegar esse conteúdo novo que está chegando com os livros didáticos [...] então o conteúdo que está no livro didático será ampliado para os Projetos e valorizando tudo que a BNCC está trazendo aí que segundo uma visão muito pessoal, eu acredito que a BNCC está trazendo, tem um alinhamento muito bacana aí, eu acho que bem trabalhado, eu acho que ela está trazendo um alinhamento aí pra gente enquanto país, eu acho que foi um passo grande e que agora demanda o que, dedicação de todo mundo, de todos os envolvidos, pra gente até ter uma educação de melhor qualidade no Brasil (OE2).

Certamente, a OE 2 traz uma visão otimista sobre a BNCC, pois considera que integrada ao trabalho já realizado na escola, que contempla os Projetos e os livros didáticos adotados, será possível articular uma proposta interessante para o ensino em sala de aula, tendo em vista o processo de alfabetização em uma perspectiva ampla como enfatizado no capítulo I sobre o PNAIC, em que a alfabetização deve ser considerada como:

[...] o processo em que as crianças aprendem a ler, a escrever, a falar, a escutar, mas se apropriem, por meio da leitura, da escrita, da fala, da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida, em uma perspectiva de ampliação cultural e de ação sobre o mundo” (LEAL, 2015, p. 42).

Já a segunda versão a BNCC trouxe em sua proposta o ensino interdisciplinar que contempla as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, em linhas gerais a BNCC traz uma concepção de que a educação infantil não pode ser deixada de lado nos anos iniciais do ensino fundamental, no sentido de existir uma preocupação com o ensino lúdico existente na educação infantil, as experiências e os conhecimentos prévios adquiridos pelas crianças precisam ser considerados, sistematizados e ampliados, por meio das áreas de conhecimento, em que se integram os componentes curriculares (BRASIL, 2016).

Por fim, ao concluir sua fala a OE 2 destaca que espera que a BNCC traga melhorias para a qualidade da educação no Brasil. Anteriormente vimos que a terceira versão da BNCC traz em seus princípios que:

[...] a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, 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, 2017, p.8).

Apesar da proposta da BNCC trazer uma educação universal, no sentido de ser comum a todas as escolas de educação básica brasileira, é preciso refletir sobre quais são as condições e concepções de cada escola, levando-se em conta as especificidades existentes no país, por se tratar de regiões e contextos distintos, será possível haver um currículo comum, que atenda a todas as demandas das escolas brasileiras?

3.3.3 Vantagens e desvantagens para os alunos do 1º ano do E.F.

Ao abordarmos a questão das vantagens e desvantagens da implementação da BNCC na escola campo deste estudo, foram levantados pontos relevantes como o desenvolvimento dos alunos e se “todas” as crianças de uma mesma turma são capazes de realizar uma mesma tarefa de um livro didático, por exemplo, ou seja, se todas estão caminhando no mesmo estágio de desenvolvimento.

[...] a desvantagem é [...] você se apropriar de um material didático e querer desenvolver esse material no tempo e espaço igual para todo mundo. A gente não pode se esquecer que esses meninos têm 6 anos de idade e que a parte lúdica, a parte de outras linguagens, além da escrita são importantes e se a escola começar a priorizar só a escrita, vai deixar um ano dessas crianças sem poder dispor de outras linguagens, de outras formas plásticas de se expressar e só focalizar na escrita. Então, a desvantagem é isso. Pode ter numa sala de 20 crianças, 10 crianças que não estão aptas ainda, não têm aquelas coisas básicas da conservação, que são operações lógico-matemáticas importantes para a alfabetização (O E 1).

Compreendemos que a OE1 acredita que as crianças de 6 anos de idade não estão aptas para um 1º ano do ensino fundamental que tenha por objetivo primordial alfabetizar, sem para isso considerar a idade cronológica das crianças e sua capacidade cognitiva. Porém, acreditamos que para ocorrer um processo de ensino-aprendizagem considerando a pré-história da linguagem escrita é fundamental o

papel do professor, pois em sua atuação em sala deverá mediar o ensino atuando na ZDP de seus alunos, como mencionamos no capítulo I.

Ao atuar na ZDP, consideramos que o professor será capaz de mediar o processo de aprendizagem de seus alunos para que possam aprender de acordo com capacidades que já estão construídas, adiantando aprendizados que estejam iminentes.

Portanto, na visão da O.E.1 a criança chegaria a um momento de “prontidão” para o aprendizado da linguagem escrita, o que não se vincula ao conceito de ZDP, uma vez que a aprendizagem não ocorre de maneira imediata e linear. A mediação do professor possibilitara à criança uma melhor apropriação e posteriormente o aprendizado.

Outro ponto de discussão com base nos dados acima nos mostram que apenas se “apoiar” em um livro didático como se ele fosse um manual para a alfabetização no 1º ano do ensino fundamental, seria uma desvantagem, pois não consideraria as capacidades subjetivas das crianças, bem como não ampliaria esse ensino, apenas o limitaria ao uso do livro, como um “manual”.

Isso nos remete ao uso das cartilhas, em que é preciso se ter domínio por parte do professor, bem como embasamento teórico para que se possa refletir e questionar os métodos propostos nesses materiais, como, por exemplo, no caso da Cartilha Caminho Suave, bem destacado por Maciel (2002), ao abordar a alfabetização, por meio da cartilha, que em sua análise concluiu “que é um material didático que não apresenta coerência entre os pressupostos teórico-metodológicos e a efetivação na prática pedagógica”. (p.165).

No caso da cartilha Caminho Suave, acreditamos que seu uso como uma espécie de “manual” utilizado pelo professor, está de acordo com a concepção de Maciel (2002), que citamos anteriormente, em que a autora destaca a importância do professor, bem como o reducionismo atribuído ao desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças, que se limita à memorização, ou seja, uma forma de simplificar a prática pedagógica do professor e a capacidade de aprendizagem das crianças.

As vantagens consideradas pela OE2 são muito pertinentes, pois fica evidente uma possibilidade de possíveis adequações do currículo após um ano da implementação da BNCC.

No momento eu tenho assim, a gente tem que ter a esperança, você tem sempre que falar que vai dar certo. É uma expectativa de que as coisas serão, virão para melhorar e aquilo que não for pra melhorar, a gente acho que tem a possibilidade de trabalhar pra fazer alguma coisa, algo melhor, então no momento eu não vejo a desvantagem, eu acho que nós vamos entrar em um primeiro ano de trabalho aí, alinhado com a BNCC. (OE2).

Compreendemos que é possível se cogitar o alinhamento do currículo da escola à BNCC de acordo com as concepções de educação da escola e em busca de melhorias após um ano, pois a OE2 considera precoce fazer afirmações acerca de uma implementação recente, tendo em vista a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que nos traz no Artigo 13, no qual “o MEC promoverá, ao longo de 2018 e 2019, ações de alinhamento dos programas nacionais para favorecer a implementação da BNCC e garantir o suporte necessário aos estados e municípios para sua efetivação (BRASIL,2017, p. 10).

Outra medida foi o cronograma geral, que nos traz sobre a implementação da BNCC nas escolas, se torna obrigatório, “[...]para os anos de 2018 e 2019, contemplando a elaboração e reelaboração curriculares e a formação no currículo, com as atividades-chave, as datas e os responsáveis por sua implementação” (BRASIL, 2017, p. 10).

Nessa perspectiva, como dito anteriormente, em nosso capítulo teórico, compreendemos que a proposta da BNCC é ampla e requer apropriação por parte das escolas, no que se refere a alfabetização e mostra grande interesse em promover um ensino significativo as 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).

Portanto, acreditamos que caberá a cada escola alinhar seu currículo de acordo com suas concepções teóricas e se atentarem para a formação continuada, ou seja, cursos para seus professores, voltados para a apropriação da BNCC, bem como discussões que visem reflexões e debates acerca das possíveis dificuldades que possam surgir em sala de aula, pois dessa forma, acreditamos, que será possível atuar de forma intencional em suas práticas pedagógicas.

Assim, finalizamos as análises do material empírico, porém acreditamos que a temática abordada necessita de mais discussões e aprofundamentos, em busca de novas contribuições a serem levantadas.

A seguir apresentaremos nossas considerações finais sobre o trabalho realizado na expectativa de contribuir para reflexões acerca da BNCC, bem como sua implantação nas escolas no que se refere ao aprendizado da linguagem escrita em especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de produção desta dissertação buscamos analisar o aprendizado da linguagem escrita, bem como a visão de duas orientadoras educacionais sobre a implementação da BNCC na escola pesquisada. Também abordamos as transformações que ocorreram na educação brasileira e posteriormente, sentimos a necessidade de incluir nas discussões as políticas públicas educacionais visando ancorar à análise do material empírico. Sendo assim, é importante resgatar nosso objetivo geral que buscou conhecer o processo de implantação da BNCC em relação ao processo de alfabetização em uma escola, analisando como Orientadores Educacionais têm significado o disposto na BNCC nesse campo.

Seguindo a perspectiva de responder ao nosso problema de pesquisa e alcançar nosso objetivo central, iremos retomar algumas das discussões realizadas ao longo da presente pesquisa para, então, apresentar nossas considerações conclusivas.

Compreendemos que o processo de aquisição da linguagem escrita percorreu uma longa trajetória de formulações de propostas metodológicas, durante os diferentes momentos políticos vivenciados no Brasil, desde as cartilhas que surgiram de países da Europa, por exemplo, vindas de situações e contextos educacionais completamente distintos dos das escolas brasileiras, dado o momento histórico, durante a proclamação da república, em que se passou a considerar a aquisição da linguagem escrita de forma sistematizada e escolarizada, o movimento dos escolanovistas e a laicidade da educação das escolas públicas.

Enfim, com a preocupação voltada para a alfabetização, nos atentamos a estudar os métodos sintéticos e analíticos que foram e são utilizados no processo de ensino da leitura e da escrita, conforme abordamos no capítulo I desta dissertação.

Também destacamos as cartilhas, por terem sido amplamente adotadas pelas escolas e utilizadas, em algumas escolas até hoje. Sendo assim, ao voltarmos nosso olhar para as cartilhas, observamos que as mesmas tinham como proposta solucionar os problemas e dificuldades em alfabetizar as crianças, mas em decorrência de várias transformações, por volta da década de 1980, pesquisas científicas votadas para estudos sobre o desenvolvimento humano, embasaram a ampliação do leque de propostas metodológicas para o ensino da linguagem escrita na escola. Consideramos também que houve uma preocupação com a formação dos professores e suas práticas pedagógicas, que em caráter emergencial careciam de

uma fundamentação teórica que considerasse as especificidades das crianças, assim como seus conhecimentos prévios vivenciados e experienciados fora do ambiente escolar e, o mais importante, o nível de desenvolvimento subjetivo de cada criança, pois de acordo com Luria (2006):

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2006, p. 143).

Compreendemos que na “pré-história” citada por Luria, a criança, antes mesmo de ir para a escola, já terá se apropriado de certos conhecimentos, para uma posterior aquisição, sistematização e melhor apropriação da linguagem escrita.

Ao refletirmos sobre o processo de aquisição da linguagem escrita na escola, sentimos a necessidade de buscar políticas públicas educacionais voltadas tanto para a formação continuada dos professores alfabetizadores quanto para as propostas didáticas e metodológicas da alfabetização.

Sem dúvida, no que se refere à formação continuada dos professores consideramos como um ponto fundamental a preocupação sobre a articulação entre teoria e prática em busca de uma alfabetização significativa para as crianças, visando uma formação cultural, social e teórica.

A relação entre ensino e aprendizagem precisa caminhar unida, pois os professores precisam se atualizar e se manter em constante formação, pois só dessa forma poderão proporcionar um ensino de qualidade para seus alunos.

Em nossa revisão bibliográfica pudemos constatar uma valiosa contribuição dos estudos realizados sobre a BNCC e observamos uma preocupação com a análise documental referente as políticas públicas, mas verificamos que no período delimitado para nossa revisão, não foi possível encontrar um trabalho que tratasse especificamente sobre a concepção da escola perante a BNCC e as mudanças decorrentes à sua implementação, tendo em vista a obrigatoriedade ter sido estabelecida entre 2018 e 2019, para que as escolas pudessem reelaborar e alinhar seus currículos acordados com a BNCC (BRASIL, 2017).

As considerações acima só foram possíveis por meio de estudos dos teóricos voltados para o desenvolvimento infantil e pelo percurso das políticas públicas educacionais e suas transformações ao longo das décadas.

Acreditamos que a proposta da BNCC é relevante para a educação, desde que bem alinhada aos currículos das escolas brasileiras e que assim, como todas as políticas educacionais citadas, é fundamental que todos os envolvidos no processo de alfabetização no ambiente escolar, ou seja, gestores, orientadores e professores, tenham domínio sobre a base para que possam confrontá-la, discuti-la e debater suas propostas, tendo em vista que sua implementação vai muito além de se tornar obrigatória, é preciso buscar fundamentação teórica para que se possa ter um olhar crítico sobre o que é imposto às escolas. Não podemos nos esquecer que o professor em sala de aula é o mediador do processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças e ele, com sua prática pedagógica, será fundamental para este processo. Portanto é preciso se manter preparado teoricamente, a fim de embasar e defender suas ações em sala de aula.

Toda essa discussão nos leva a refletir sobre um ponto fundamental que se trata do nosso problema de pesquisa elaborado da seguinte forma: *qual é a proposta para a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental trazida na BNCC e como ocorreu essa implantação no contexto escolar?*

Após a minuciosa pesquisa teórica e leituras imersivas em busca de responder a tal problema, chegamos ao momento das entrevistas e de compreender quais as concepções das participantes sobre a BNCC para a alfabetização no 1º ano do ensino fundamental e como ocorreu essa implantação na escola campo da presente pesquisa. Observamos de forma consensual uma preocupação em promover uma mudança de forma gradual para as crianças da educação infantil e para o ensino fundamental.

Outra preocupação que as OE destacaram foi o olhar para a participação ativa da crianças no processo de aprendizagem e as atividades no concreto, pois essa transição entre educação infantil e ensino fundamental, requer um olhar minucioso para propostas de ensino que têm como objetivo que os alunos se apropriem da função social da escrita. Outro ponto destacado pelas participantes foi a questão de considerar o contexto das crianças, a fim de se promover um ensino em amplitude, articulando as experiências das crianças de forma sistematizada.

Compreendemos que as participantes se apropriaram da BNCC e com base em suas formações acadêmicas e suas experiências profissionais, refletiram acerca das mudanças para o 1º ano do ensino fundamental, ora com um olhar cauteloso, ora otimista, por exemplo, ao se referirem à algumas exigências não só da BNCC, mas também de cunho de mercado pois outras escolas estão adotando determinadas ferramentas, logo todas devem adotar, por se tratar de um mercado competitivo. No entanto, as OE temem que as mudanças acabem não sendo relevantes para a escola campo desta pesquisa e que possam ser “esquecidas”, pois pode acontecer de não fazerem mais parte da proposta pedagógica que a escola defende e acredita. Já uma visão otimista, considerada pelas participantes, se deu ao fato de a escola integrar e contemplar o trabalho que é realizado com os Projetos e os livros didáticos nas propostas da BNCC.

Porém, as participantes destacaram que ainda é muito cedo para afirmar algo concreto, tendo em vista que a BNCC foi implantada há pouco tempo para que se possa tirar conclusões fundamentadas.

Nessa mesma concepção estamos alinhados com Luria (2006), que trouxe em seus experimentos realizados com crianças de quatro e cinco anos uma reflexão acerca da capacidade singular das crianças da aquisição da linguagem escrita, sendo assim observamos que não deveria se tratar meramente de promover uma mudança de forma gradual da educação infantil para o ensino fundamental, mas sim de todo um contexto por trás, como, por exemplo, considerar crianças que vieram de outras escolas, ou que nem frequentaram a educação infantil, ou que fazem parte de ambientes e realidades distintas das oferecidas na escola campo desta pesquisa. Sendo assim, fica evidente a dificuldade da BNCC em promover uma educação com equidade, sendo que em um mesmo país pode haver culturas diferentes.

Outro ponto relevante de crítica feitas pelas OE foi sobre a adoção de livros didáticos para o 1º ano do ensino fundamental e de como inseri-los sem se esquecer das questões lúdicas, dos projetos que sempre fizeram parte da proposta pedagógica da escola, das vivências no concreto, pois nessa idade as crianças ainda não desenvolveram a capacidade de abstração e, sem dúvida, do aspecto que consideramos fundamental, a subjetividade de cada criança. Ao final, as entrevistadas mostraram uma visão promissora de que a BNCC chegou para ampliar e melhorar o trabalho que vinha sendo feito em sala de aula, mas também destacaram, sobre o currículo e possibilidades de adequações futuras.

Ao apresentar os resultados das entrevistas, enfatizamos que em nossa concepção teórica ancorada na teoria-histórico cultural, acreditamos que a aprendizagem da língua escrita pela criança deve, fundamentalmente, respeitar o desenvolvimento e o caminho percorrido por cada criança, levando em conta todo o processo que antecede a aquisição da escrita formal, ensinada na escola.

Portanto, acreditamos que a proposta da BNCC ao propor uma base comum para todas as escolas brasileiras, deixa algumas lacunas sobre as subjetividades dos alunos, não só especificidades regionais, sociais e culturais, mas de desenvolvimento de cada criança. Por meio dos pressupostos da teoria histórico-cultural, acreditamos que as crianças se desenvolvem de forma heterogênea, e que nessa concepção o professor tem como papel principal agir na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, considerando o momento de aprendizagem de cada criança em sala de aula, além de mediar o ensino sistematizado de determinados conteúdos estabelecidos para aquele nível de ensino.

Porém a BNCC ao se estabelecer como um currículo comum a todas as escolas acaba por desconsiderar o desenvolvimento das crianças em suas diferentes realidades, no entanto cada escola terá a oportunidade de se apropriar do documento e adequar seu currículo, visando que as mudanças indicadas pela BNCC sejam de fato colocadas em prática e bem aproveitadas, no sentido de contribuir para uma melhora no ensino, ou seja, sempre priorizando o aprendizado significativos dos alunos dentro das escolas. No caso do aprendizado da linguagem escrita, em especial, que não submetamos as crianças a metodologias e materiais que privem o desenvolvimento de sua consciência crítica, conforme a história da alfabetização no Brasil muito bem nos mostrou.

Por fim, um aspecto que consideramos pertinente destacar ocorrido em 2020, se refere à situação da pandemia mundial do Covid19, que se fez presente durante o processo de finalização do texto da pesquisa, modificando nossa forma de envolvimento e desenvolvimento da nossa atividade profissional, pois as escolas precisaram ser fechadas no início do ano letivo e como docentes passamos a realizar nosso trabalho de forma remota. Até o momento, em que finalizamos a pesquisa, a grande maioria das escolas permanecem fechadas ou com porcentagem de alunos reduzidas em esquema de rodizio e realizando as aulas de forma virtual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Judith Alda. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, maio de 1991.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. Acessado em: 18 de set. de 2019. Disponível em: http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/ANDRE,M.E.D.A._EstudoDeCasoEmPesquisaEAvaliacaoEducacional.rtf/view Acessado em: 13 de ago. de 2012.

AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e Letras**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. e PRADO, Alessandra Elisabeth Ferreira Gonçalves. **Cadê a criança que estava aqui? Será que o Ensino Fundamental de nove comeu?** Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2 agosto 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

BRASIL, Portal Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular é aprovada no CNE e segue para homologação do ministro da educação**. Brasília: MEC, 2017. Acessado em 23 de abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/58541-base-nacional-comum-curricular-e-aprovada-no-cne-e-segue-para-homologacao-do-ministro-da-educacao>

_____. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Acessado em: 14 de mai. de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

_____. **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)**. Acessado em: 14 de mai. de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-acoes-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/176-apresentacao>

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012e Caderno 1. Acessado em: 27 de Set. de 2019 Disponível em: <file:///C:/Users/Leandro/Downloads/01-caderno.pdf>

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Acessado em: 15 de mai. de 2020. Disponível em: www.pacto.mec.gov.br

_____. **LEI Nº 010172 , DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Acessado em: 14 de mai. de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Acessado em: 15 de mai. de 2020.

Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

_____. **Portaria n 592, de 17 de junho de 2015**. Diário Oficial da União (DOU). Publicado em: 15 jun. 2015. Acessado em: 15 de mai. de 2020. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 1º versão da BNCC. Acessado em: 15 de mai. De 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2ª versão da BNCC. Acessado em: 16 de mai. De 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 3ª versão da BNCC. Acessado em: 15 de mai. De 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

_____. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Acessado em: 16 de mai. de 2020. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEZEMBRODE2017.pdf

_____. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Diário Oficial. Publicado em: 06/04/2018 | Edição: 66 | Seção: 1 | Página: 10. Acessado em: 16 de mai. de 2020. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Acessado em: 27 de set. de 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Acessado em: 27 de set. de 2019. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

BRUNERI, Bruno Marini; ESPÍNDOLA, Ana Lucia. **Ordem, progresso e alfabetização! Lourenço Filho e o ensino da leitura e escrita**. Revista Unesp. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 3, p. 244-

258, set./dez. 2014. Acessado em: 12 de mai. de 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3084/2716>
CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CHAIKLIN, Seth. **A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino**. Tradução: Juliana Campregher Pasqualini. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Formação e autoformação: uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica**. *Revista ambiente educação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 22 – 36, ago./dez. 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 3^o ed. Tradução: Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1993.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, Roseli e CRUZ, Nazaré. **Psicologia e o trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GUSMÃO, Fábio Alexandre Ferreira. **Da alfabetização tradicional para a alfabetização midiática e informacional**. *Revista Liberato*, Novo Hamburgo, v. 17, n. 28, p. 119-252, jul./dez. 2016. Acessado em: 30 de abr. de 2020. Disponível em: http://revista.liberato.com.br/ojs_lib/index.php/revista/article/viewFile/534/313

KULESZA, Wojciech Andrzej. **A institucionalização da Escola Normal no Brasil**. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. V. 79 n. 73, Dez. de 1998. Acessado em: 2 de mai. de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.79i193.1018>

LEAL, Telma Ferraz. **Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão**. *Educação em foco*. Edição especial. Fev. de 2015. Acessado em: 15/5/2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Leandro/Downloads/19668-Texto%20do%20artigo-80346-1-10-20160517.pdf>

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: Introdução evolucionista à Psicologia**. Vol. 1. 2^o Edição. Editora: Civilização Brasileira, 1999.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos**. *Revista história da educação*. v. 6, n. 11, jan./jun. 2002. Acessado em: 3 de mai. De 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30604>

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam: divergências entre materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa.** GT: Filosofia da Educação/ 17. 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. **O DESENVOLVIMENTO DO PSQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica** Bauru, 2011.

MEDEIROS, Andréa Borges, MAGALHÃES, Luciane Manera e VARGAS, Suzana Lima. **Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Acessado em: 15 de mai. de 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Leandro/Downloads/19667-Texto%20do%20artigo-80344-1-10-20160517%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Leandro/Downloads/19667-Texto%20do%20artigo-80344-1-10-20160517%20(2).pdf)

MINAYO, Maria Cecília de Souza e COSTA, António Pedro. **Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa.** Revista Lusófona de Educação, 40, 2018. Acessado em: 21 de mai. de 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/722>

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no brasil.** Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Acessado em: 30 de abr. De 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de pesquisa. V. 47, n. 166, out/dez de 2017. Acessado em: 22 de abr. de 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. **A leitura na escola: concepções e práticas de professores.** Educação em Foco. v. 22, n. 3, set. a dez. 2017. Acessado em: 14 de mai. de 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19732>

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. **Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da cartilha Caminho Suave e do material de apoio.** Cadernos de Pesquisa em Educação. v. 19, n. 41, p. 53-79, jan./jun. 2015. Acessado em: 12 de mai. de 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/11322/7889>

SANTOS, Cristina Tatiana; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental.** Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 79-95, jan./abr. 2015. Acessado em: 27 de abr. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00079.pdf>.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação (SEE). Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 1º ano. Acessado em: 14 de mai. de

2020. Disponível em: http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/1_ano_professor.pdf

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz.** Revista Psicopedagogia. p. 306-320. 2011. Acessado em: 25 de fev. de 2020. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v28n87a11.pdf>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 900-916, jul./set., 2019. Acessado em: 22 de mai. de 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12445>

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa.** Tempo vol.13 no.26 Niterói 2009. Acessado em: 30 de abr. de 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **O ciclo de alfabetização: metas, concepção e orientações para as práticas pedagógicas.** Revista brasileira de alfabetização. Belo Horizonte, MG. v. 1, n. 8, p. 159-176, jul. - dez. 2018. Acessado em: 13 de mai. de 2020. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/300/218>

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta e BARROCO Sonia Mari Shima **Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural.** Revista de Psicologia, v. 24 – n. 1, p. 27-44, Jan./Abr. 2012. Acessado em: 19/5/2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/fractal/v24n1/v24n1a03.pdf>

VIDAL, Diana Gonçalves. **Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30.** *Rev. Fac. Educ.*, Jan 1998, vol.24, no.1, p.126-140. ISSN 0102-2555. Acessado em: 2 de mai. de 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100009&lng=en&nrm=iso

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: BEZERRA, Paulo. 1º edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: VILLALOBOS, Maria da Penha. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Quarta aula: a questão do meio na Pedologia.** Tradução: Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP , São Paulo, 2010.

APÊNDICE A: Roteiro de entrevistas semiestruturadas com professoras

1 Identificação:

1.1 Formação Acadêmica e demais cursos de qualificação

1.2 Tempo de atuação na docência

1.3 Tempo de atuação como Orientadora Educacional

2 O que você sabe sobre o processo de elaboração da BNCC?

3 Como é atualmente a transição do 1º Ano do Ensino Fundamental para o 2º e como será?

4 Que mudanças estão sendo feitas na escola, de acordo com a BNCC?

5 Com base em suas experiências como Orientadora Educacional, o que a implementação da BNCC traz de vantagens e desvantagens para o processo de alfabetização das crianças?

APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido

Declaro que fui convidado (a) a participar e fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “*Ler e escrever: quando aprender? A BNCC para a alfabetização*”, que está sendo realizada sob a responsabilidade da professora Lívia Ferreira Pazetti Lopes, pesquisadora mestranda do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) do CCHSA da PUC-Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

Fui informado (a) que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo central compreender o processo de ensino e aprendizagem para as crianças em processo de alfabetização, perante a transição para a BNCC (Base Nacional Comum Curricular);
- Os procedimentos metodológicos utilizados para atingir o objetivo serão a entrevista semiestruturada e análise documental;
- Ao conceder uma entrevista, sobre o referido tema, a qual será audiogravada pelo(a) pesquisador(a), minha identidade será mantida em sigilo de acordo com a Resolução CNS nº 466/2012;
- O material produzido por meio das entrevistas audiogravadas será utilizado estritamente para alcançar fins de realização do presente estudo e possível publicação em revista científica, sendo assim o material produzido (audiografações) será arquivado pelo período de 5 anos e após este prazo, será descartado;
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;

- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Poderei tomar conhecimento do (s) resultado (s) parcial (is) e final(is) desta pesquisa;
- Os riscos não são significativos, uma vez que os meus dados ficarão sob sigilo, assim como, o material produzido não será identificado com o meu nome, preservando minha identidade caso ocorra extravio do material;
- O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser por mim acionado em caso de dúvidas sobre questões éticas referentes à pesquisa em questão;
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço, telefone, dias e horário para contatos com a pesquisadora e o Comitê de Ética da PUC-Campinas.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA PUC-CAMPINAS

Telefone: (19) 3343-6777

Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida Campinas SP CEP 13087-571

Horário de Funcionamento: de Segunda à Sexta feira das 8h às 12h e das 13h às 17h;

Pesquisadora Responsável:

Lívia Ferreira Pazetti Lopes

E-mail: livia.lopes@uol.com.br

Telefone Celular: (19) 991078881

Campinas/SP, ____/____/____

Participante

Pesquisadora