



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE PEDAGOGIA**

LUCEMEIRE FERREIRA ARAÚJO DE ALMEIDA

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
UMA ANÁLISE SOBRE SUAS PROPOSTAS E DESAFIOS**

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2019

LUCEMEIRE FERREIRA ARAÚJO DE ALMEIDA

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
UMA ANÁLISE SOBRE SUAS PROPOSTAS E DESAFIOS

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema, Curso de Pedagogia para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Suzana Brunet

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- A447b Almeida, Lucimeire Ferreira Araújo de.
A Base Nacional Comum Curricular: uma análise sobre suas propostas e desafios. / Lucimeire Ferreira Araújo de Almeida. – Miracema, TO, 2019.
40 f.
- Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2019.
Orientadora : Suzana Brunet Camacho da Rcoha
1. Base Nacional Comum Curricular. (BNCC). 2. Alfabetização e letramento. 3. Currículo. 4. Educação de jovens e adultos. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LUCIMEIRE FERREIRA ARAÚJO DE ALMEIDA

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE SOBRE SUAS
PROPOSTAS E DESAFIOS

Monografia foi avaliada e apresentada à
UFT – Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus de Miracema, Curso de
Pedagogia, para obtenção do título de
Licenciada e aprovada em sua forma final
pela Orientadora e pela Banca
Examinadora.

Data de Aprovação 15/08/2019.

Banca Examinadora:



Prof.^a Ms. Suzana Brunet Camacho da Rocha, Orientadora, UFT



Prof.^a Dr.^a Brigitte Ursula Stach Haertel, Examinadora, UFT



Prof. Dr. Antônio Miranda de Oliveira, Examinador, UFT

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, por ter me dado saúde e forças para superar todos os momentos difíceis a que me deparei ao longo da minha graduação. Aos meus pais Maria Ferreira Araújo (in memória) e Valdemar Soares Araújo por serem essenciais na minha vida, ao meu esposo Valteir de Almeida e minhas filhas Loren Ellen Ferreira Araújo e Lorena Ferreira Araújo que sempre me incentivaram a estudar. Aos meus colegas de curso Adiuslene, Maria Aparecida Rodrigues, em especial Andressa Lucena que sempre me ajudou e apoiou, incentivando nos meus estudos.

Agradeço ao curso de pedagogia e em especial a professora mestra Suzana Brunet por ser minha orientadora e com sua paciência e dedicação me deu força e motivação para continuar.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem o intuito de entender como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está estruturada. Diante das inquietações presentes nas reflexões durante as disciplinas do curso foi construída a problemática de estudo dessa monografia: Qual a necessidade da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular? Como o documento está organizado? Qual sua dinâmica de funcionamento? O que se espera dos professores e da escola? No primeiro capítulo buscou-se entender o processo de criação da base e seus impasses e como está organizado o documento. A Base é um documento de caráter normativo e que busca estabelecer quais conteúdos deverão ser estudados em todas as regiões do Brasil, estando esses conteúdos divididos entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No segundo capítulo buscou-se entender a organização da área da Linguagem e o entendimento acerca do processo de alfabetização e letramento. Percebe-se que a BNCC pretende a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social) e não promove um diálogo entre os agentes da educação e as entidades do governo. A base foi criada para ser cumprida e não discutida e reelaborada.

Palavras-chave: Propostas. Contribuições. Implementação. Ensino.

ABSTRACT

This Course Conclusion Paper is intended to understand how the Common National Curriculum Base (BNCC) is structured. In view of the concerns present in the reflections during the course subjects, the study problem of this monograph was constructed: What is the need for the implementation of a Common National Curricular Base? How is the document organized? What is your operating dynamics? What is expected of the teachers and the school? In the first chapter we tried to understand the process of creating the base and its impasses and how the document is organized. The Base is a normative document that seeks to establish which contents should be studied. in all regions of Brazil, and these contents are divided between early childhood education, elementary school and high school. In the second chapter we sought to understand the organization of the area of language and the understanding of the process of literacy and literacy. It is clear that BNCC intends to standardize education in a country that is characterized by its diversity (linguistic, cultural, economic and social) and does not promote a dialogue between education agents and government entities. The foundation was created to be fulfilled and not discussed and reworked.

Keywords: Proposals. Contributions. Implementation. Teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Competências gerais para Educação Infantil.	19
Tabela 2: Competências para o Ensino Fundamental.....	23
Tabela 3: Distribuição das áreas do conhecimento.....	23

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 A BASE NACIONAL CURRICULAR E SEUS CAMINHOS.....	11
2.1 A criação da BNCC.....	11
2.2 Um currículo neoliberal	12
2.3 Função e organização.....	17
3 ÁREA DA LINGUAGEM	27
3.1 Língua Portuguesa como um dos campos da linguagem	28
3.2 O processo de alfabetização e o letramento.....	30
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	38

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem o intuito de entender como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está estruturada. O interesse pelo tema se deu ao longo da participação das disciplinas que se relacionavam com a área dos currículos, normativas e leis. A proximidade com a realidade do dia-a-dia escolar ao realizar a disciplina de Estágio Supervisionado, possibilitou o surgimento de perguntas e questionamentos sobre como as propostas da base poderiam ser implementadas.

Diante das inquietações presentes nas reflexões durante as disciplinas do curso foi construída a problemática de estudo dessa monografia: Qual a necessidade da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular? Como o documento está organizado? Qual sua dinâmica de funcionamento? O que se espera dos professores e da escola?

Para dar conta de tamanha complexidade que é avaliar um documento tão novo e cheio de polêmicas, me detive em verificar como foi criada a base, seu objetivo e como está organizada. Buscou-se entender melhor como se estrutura a Área da linguagem e quais as propostas para a alfabetização e o letramento.

No primeiro capítulo buscou-se entender o processo de criação da base e seus impasses. Entendeu-se que a criação de uma base já havia sido apontada no PNE. As discussões em torno do documento começaram durante o Governo Dilma Rousseff e somente no final de 2017, após duas versões anteriores, o documento final foi homologado durante o governo de Michel Temer. É a versão vigente que tomamos como documento a ser estudado neste trabalho.

As duas primeiras versões da BNCC são estruturadas a partir do entendimento sobre os Direitos de Aprendizagem e diferentemente, o documento final desenvolvem-se sobre a ideia de competência. Estudos apontam que a concepção de currículo na BNCC apresenta uma visão estreita e tecnicista trazendo os conhecimentos fragmentados sob a aparência de uma suposta neutralidade, dentro de uma perspectiva neoliberal em que tudo se transforma em lucro e mercadoria.

Buscou-se entender também como está organizado o documento. Este estrutura-se em áreas de conhecimento e suas competências específicas e os componentes curriculares de cada área com seus conhecimentos específicos. De

acordo com a BNCC, a definição dessas competências é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

No segundo capítulo buscou-se entender a organização da área da Linguagem. Está é composta pelos componentes curriculares da Língua Portuguesa, da Educação Física, Artes e Inglês. Percebe-se que a base aponta para a necessidade de integração entre os conteúdos, mas não aponta encaminhamentos e nem competências que apontem para a interdisciplinaridade.

Outra questão relevante foi o entendimento sobre o processo de alfabetização e letramento. Percebe-se que a base aponta caminhos interessantes, no entanto enfatizam a preocupação coma (de)codificação dos termos linguísticos. A fonetização da alfabetização pode acabar ofuscando os processos de letramentos que devem caminhar juntos na educação de crianças, jovens e adultos.

A pesquisa compreendeu dois procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e análise documental. Para Fonseca (2002) A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. A análise documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, relatórios de empresas, etc.

A pesquisa foi fundamentada teoricamente com ajuda alguns autores como: Fonseca (2002), Delors (2003), Ferreira (2006), Garcia (2001), Gadotti (2001) Libâneo (2004), Sacristan (1999), Silva (1996) e outros.

2 A BASE NACIONAL CURRICULAR E SEUS CAMINHOS

2.1 A criação da BNCC

Mortatti (2015) aponta que a BNCC em análise integra a “agenda obrigatória para o país” e decorre de um conjunto de iniciativas governamentais visando à “estruturação do Sistema Nacional de Educação, uma das principais iniciativas para organização do federalismo cooperativo”. Dentre elas, e mais diretamente, o documento visa a atender ao disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n. 13.005/2014), que

[...] traz metas e estratégias sobre as diversas questões que envolvem a necessidade de unir esforços federativos para a institucionalização efetiva do Sistema Nacional de Educação (SNE) que expresse nosso projeto de nação; isto é, além de pensarmos a educação escolar, temos que também pensar na construção de nosso desenvolvimento como país e como queremos construir nosso futuro. (MORTATTI, 2015 apud ANPAE, 2015).

A autora ressalta que o PNE contém a proposta de elaboração de uma base nacional comum curricular, que esteja fundamentada

[...] em ideias e expectativas de currículo, avaliação, direitos de aprendizagem do estudante e de trabalho do professor, debatidos com ampla participação da sociedade e com atenção às múltiplas metas do PNE, em especial aquelas que se referem ao estabelecimento do plano de carreira do magistério e a intensa melhoria das escolas para garantir aos seus estudantes o acesso efetivo a uma educação de qualidade. (MORTATTI, 2015 apud ANPED; ABDC, 2015).

As metas estabelecidas no PNE, por sua vez, contemplam já antigos dispositivos legais e demandas da sociedade brasileira, que foram incorporados à Constituição Federal de 1988 e a documentos educacionais oficiais elaborados desde então, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação superior e para a educação básica. (MORTATTI, 2015, p. 196).

Conforme esses dispositivos legais, a BNCC tem como objetivo “[...] sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio, capazes de garantir, aos sujeitos da educação

básica, como parte de seu **direito à educação** [...]” (MORTATTI, 2015, p.196 apud BRASIL, 2015a, p. 7)

Freitas, Silva e Leite (2018) relembram o percurso de elaboração da Base Nacional Curricular que começou a ser elaborada durante o Governo Dilma Rousseff. Nesse governo foram produzidas duas versões do documento: a primeira foi divulgada em setembro de 2015 e a segunda em maio de 2016. Uma terceira versão, proposta com ares de prévia final, foi divulgada em abril de 2017, no entanto, a versão definitiva só foi homologado no governo de Michel Temer em dezembro do mesmo ano.

É a versão vigente que tomamos como documento a ser estudado neste trabalho. Nesse processo, sempre pairou a interrogação sobre a necessidade de uma base comum para todo o país. Freitas, Silva e Leite (2018), apontam que associações e sociedades científicas posicionaram-se contrárias à formulação de uma base nacional, tendo o protagonismo da elaboração sido exercido pelo terceiro setor, principalmente, aquelas vinculadas ao capital, tais como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho e outros. Estes grupos articularam-se através do movimento “Todos pela Base”, o qual procurou proferir e promulgar a necessidade de uma BNCC. Os autores ressaltam o aligeiramento de sua produção, a escassa discussão e a demanda governamental por celeridade, principalmente após a substituição do governo de esquerda por uma tendência mais alinhada ao capital.

A terceira versão da BNCC trouxe um texto que não trata especificamente de princípios políticos, éticos e estéticos, e ao invés de tratar dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, trata da determinação de conteúdos para o desenvolvimento das competências estabelecidas pela base.

2.2 Um currículo neoliberal

Além das disputas em torno das discussões curriculares, houve uma alteração política substancial com a saída da Presidenta eleita e a ascensão do vice-presidente ao comando do Executivo. Esta guinada ao governo de direita trouxe mudanças significativas na versão final da BNCC. Um ponto de destaque que aparece no documento é a troca dos chamados “Direitos de Aprendizagem” pelo retorno à ideia de “competência”.

As proposições curriculares brasileiras no final da primeira década dos anos 2000, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010), referiam-se nos currículos a "Expectativas de Aprendizagem", isto é, aquilo que se almejava que os estudantes aprendessem. A partir do documento orientador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as expectativas de aprendizagem foram substituídas pelos "Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento" e tem-se aí uma das primeiras concretizações para um currículo nacional comum (ALFERES; MAINARDES, 2014).

As duas primeiras versões da BNCC são estruturadas a partir do entendimento sobre os Direitos de Aprendizagem e diferentemente, a terceira versão e o documento final desenvolvem-se sobre a ideia de competência. O próprio documento da BNCC define competência como: "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo de trabalho" (BRASIL, 2017, p. 8).

A essência deste referente de desempenho está na capacidade individual de cada sujeito em ter êxito em suas ações. Temos, então, mais do que uma mudança de termos e nomenclaturas, mas uma alteração de rumo e foco a seguir. A ideia de competência alinha-se com as prerrogativas dos processos produtivos, que se materializam através da aquisição das chamadas habilidades. A ideia de competência trata o sujeito a partir de um princípio de igualdade, o que pode parecer, superficialmente, interessante. O entendimento de que "todos os sujeitos são intrinsecamente competentes parte das ideias de igualdade e universalidade sem considerar diferenças que possam ter/ser/existir dentre os sujeitos. (FREITAS, SILVA, LEITE, 2018).

A BNCC apresenta o conhecimento científico como o grande referente de suas escolhas. Trata-se de uma linguagem técnica na qual as competências e habilidades que preenchem o documento são compostas, ordenadas e enumeradas de acordo com as progressões das aprendizagens e do fluxo cognitivo. Produzir um currículo de alto nível hierárquico com um viés científico pode parecer muito sedutor, todavia, este alto nível científico pode produzir diversas demandas que se tornam inviáveis frente aos processos de recontextualização realizados pelos professores ou, simplesmente, não representar as necessidades escolares.

A versão final da BNCC é avaliada por Bortolanza, Goulart e Cabral (2018) como práticas já observadas em instituições privadas e agora levadas para a esfera pública, buscando o aumento no desempenho das escolas e uma maior padronização na elaboração dos currículos e preparação dos alunos, para que estejam aptos a competir nos testes padronizados em igualdade de condições, independentemente de sua origem social e escolar.

Um dos principais pontos trazidos pela BNCC nesse sentido são as orientações para a educação infantil, com a definição de direitos de aprendizagem específicos para a etapa, ancorados nas competências gerais que regem todo o documento, além da antecipação da alfabetização para o final do 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Parece que o documento que institui a Base está mais comprometido com determinada lógica da sociedade capitalista do que com a formação humana e integral, que deve ser o objetivo maior da Educação nacional. (BORTOLANZA, GOULART; CABRAL, 2018).

Os autores corroboram com as ideias de Geraldi (2015) quando esse afirma que a partir da década de 1990, o sistema educacional brasileiro sofre as consequências do modelo neoliberal adotado pelas políticas públicas educacionais por meio dos “inúmeros documentos oficiais que pretendem implantar novas perspectivas para essas práticas, independentemente das possibilidades reais que as escolas e os professores têm para concretizar tais mudanças” (BORTOLANZA, GOULART; CABRAL, 2018 apud GERALDI, 2015).

Nesse cenário neoliberal, em que tudo se transforma em lucro e mercadoria, a concepção de currículo na BNCC apresenta uma visão estreita e tecnicista trazendo os conhecimentos fragmentados sob a aparência de uma suposta neutralidade. O documento traz uma visão restrita de currículo. A descrição de listas de objetivos é uma retomada do modelo curricular chamado de “tecnicista” e que o Brasil experimentou nos anos 70. Uma listagem supostamente neutra de conhecimentos e tecnicamente organizada. O currículo escolar nada tem de neutro, já que ele é uma seleção a partir de um conjunto de possibilidades. A decisão sobre o que e como ensinar que orienta essa seleção é também uma decisão sobre que tipo de pessoa se pretende formar, sendo mais do que uma decisão técnica, uma decisão de natureza política que a suposta neutralidade esconde. Por essa razão o modelo tecnicista foi amplamente criticado. (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018).

Freitas, Silva e Leite (2019), problematizaram aquilo que no discurso pedagógico oficial desta Base Curricular não é falado ou ignorado. Para os autores, a primeira diretriz invisível da BNCC é ela não diz como fazer aquilo que ela quer que se faça. O currículo é centrado na ideia de habilidade, diferente do discurso do professor, que é centrado na tarefa diária e do que, no contexto de sua prática pedagógica, precisa fazer. Não há menção ou suporte ao como estas habilidades devem ser trabalhadas em nome de uma pluralidade metodológica e da autonomia dos docentes e das redes de ensino. A BNCC aponta que:

as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados a realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BRASIL, 2017, p. 28).

Para os autores, o poder público determina, via BNCC, o que fazer sem preocupar-se com condições de possibilidade ou problemas reais da escola. Transfere-se um encargo para os profissionais sem que estes possuam recursos materiais e decisórios para executá-los. Assim, produz-se um cenário no qual a educação pública é fadada ao fracasso e cuja intenção parece ser eximir os governos e as políticas públicas educacionais dos resultados negativos.

Uma outra diretriz invisível do currículo apontada por Freitas, Silva e Leite (2019) é a ausência de identidade histórico-cultural. Há recorrentes e marcantes menções à necessidade de introdução de situações cotidianas ou elementos de contextualização nas habilidades previstas. Mas que situações e contextos são estes? O documento não alude a um sujeito histórico e socialmente localizado. A BNCC fala de um indivíduo desprovido de cultura e história. O planejamento educativo é voltado para um indivíduo genérico e que não apresenta subjetividade, particularidades ou identidade. O documento não enfrenta a diversidade de subjetividades e de alteridades no âmbito escolar. Em especial, o texto da BNCC não aborda sobre como lidar com as diferenças culturais daqueles que chegam na escola ou na etapa de ensino descrita. (FREITAS; SILVA; LEITE, 2019).

Um outro discurso invisível da BNCC é o conceito de interdisciplinaridade. Há várias recomendações para que os professores trabalhem de forma interdisciplinar, como o próprio documento anuncia “a BNCC propõe a superação da fragmentação

radicalmente disciplinar do conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 15). Entretanto, recomenda-se esta forma de trabalho pedagógico sem dizer como fazê-lo frente a uma concepção de currículo fortemente classificado. Ora, se há uma recomendação junto a um discurso invisível em direção contrária, somando-se a ausência de indicativos ou parâmetros de procedimento, novamente há uma transferência de responsabilidades para o professor. A classificação do currículo é forte, o que prejudica sua integração e aumenta o controle sobre os microprocessos pedagógicos. (FREITAS; SILVA; LEITE, 2019).

Os autores entendem que a BNCC é boa e bem-feita para si mesma. Ela pensa a escola sem falar com a escola ou com as demandas da escola. Aquilo que é valorado na BNCC é o discurso científico enquanto os professores esperam que um currículo valore seus cotidianos e enfrente seus problemas diários de sala de aula. Para estas questões, a BNCC não tem, nem quer ter, resposta. Reportando-se a Apple (1995), observa-se a ênfase dada pelo autor de que o currículo vai além de um conjunto neutro de saberes emergidos espontaneamente nas salas de aula. Ele é parte de uma tradição de seleção, onde são envolvidas escolhas e privilégios daqueles que possuem a oportunidade de fazê-lo. Assim, o currículo é campo político que envolve tensões, negociações e acordos culturais e econômicos, o que acaba por legitimar determinados saberes e dar respaldo a certos grupos. Aqueles que ganham visibilidade acabam por produzir um discurso de dominação que ofusca os outros saberes e os atribui um caráter ilegítimo ou de menor valia.

Para Silva,

É no currículo que se condensam as relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23).

Nesse sentido a Base Nacional Comum Curricular é um espaço de tensão política e sua versão final desconsiderou discussões que foram travadas em âmbito Nacional para adotar um currículo com viés produtivista e elitista, mascarando as relações de classe e de poder vigente na sociedade.

2.3 Função e organização

A base nacional comum curricular (BNCC) tem caráter normativo que define as “aprendizagens essenciais” para o desenvolvimento dos alunos que estão na educação básica (Educação infantil, Ensino Fundamental, e Ensino Médio), ou seja, define os conhecimentos que o aluno tem direito a aprender. A base também conta com dez competências gerais, sendo elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9).

De acordo com a BNCC, a definição dessas competências é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essas competências gerais da BNCC se relacionam a toda proposta didática estabelecida para as três etapas da Educação Básica.

A BNCC tem como plano definir os conteúdos que serão ensinados em sala de aula, garantindo que minimamente todos os alunos em qualquer lugar do país recebam acesso aos mesmos conteúdos tanto em escolas públicas como particulares. Os demais conteúdos que irão compor o currículo escolar de verão ser planejados pelos gestores de cada estado, levando em consideração a regionalidade de cada local. Dessa forma, os componentes curriculares das escolas devem ser reestruturados:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2017, p. 20).

A Base Nacional Curricular é um,

documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, p. 07, 2018).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, este documento é:

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

Percebe-se assim que BNCC busca orientar os conteúdos que serão trabalhados na escola. De acordo com a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), os “conteúdos também não destacam a realidade da sociedade capitalista, que impõe limites e obstáculos à atuação da escola, e são vagos nas questões relativas à inclusão das diferenças” (p. 416). Por isso, uma das maiores dificuldades da base será promover a igualdade nos processos educacionais de escolas brasileiras sendo elas públicas ou privadas.

Dentre os principais objetivos da base temos o direcionamento dos conteúdos que devem ser trabalhados em sala, com isso, segundo o documento, espera-se sanar as discrepâncias do que é ensinado nas diferentes regiões do Brasil, visando diminuir as desigualdades entre os alunos, independente do lugar onde estudem. Como já falado anteriormente, um documento que pretende homogeneizar competências, descarta a pluralidade cultural e as diferenças sociais das crianças e dos jovens.

A BNCC está organizada em áreas do conhecimento considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. A Educação infantil é a base de todo o processo de formação escolar, é o momento em que a criança se integra à comunidade escolar, e começa a socializar com outras pessoas além de seus familiares.

Na Educação Infantil a uma divisão em três campos, que visam assegurar o processo de aprendizagem, e alcançar a realização das dez competências estabelecidas pela base.

Tabela 1: Competências gerais para Educação Infantil.

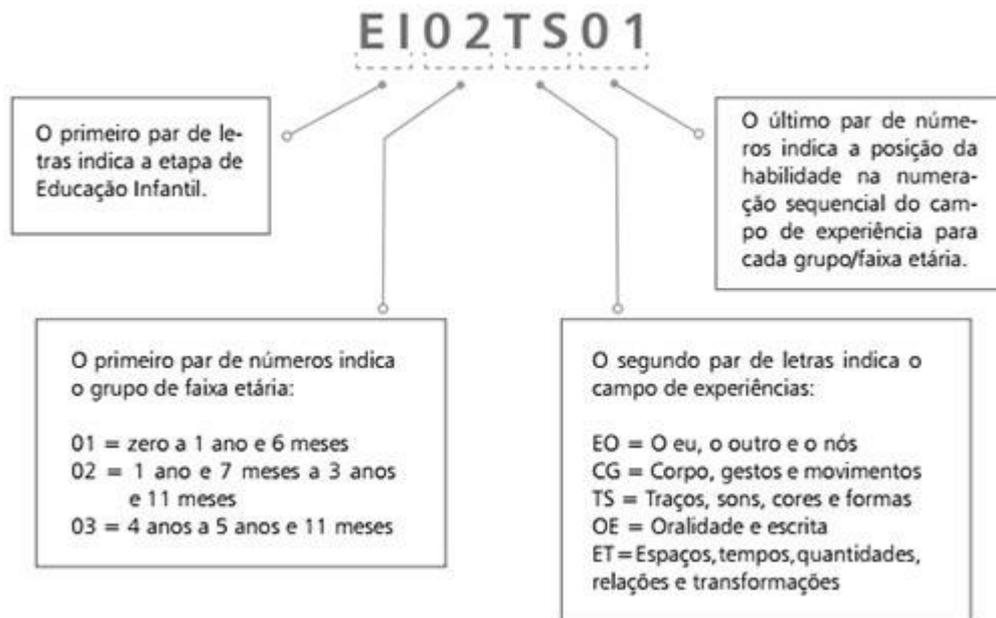
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento		
Campos de experiências		
Bebês (0-1a 6m)	Crianças bem pequenas (1a 7m - 3a 11m)	Crianças pequenas (4a -5a 11m)
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		

Fonte: BNCC (2019).

De acordo com a base a primeira etapa são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos pretendem assegurar que as crianças aprendam com as

diversas situações vivenciadas no ambiente escolar, nas brincadeiras em grupo e nas diversas oportunidades da criança estabelecer meios de comunicação e convivência.

Figura 1 - Código EI02TS01 - Primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências Traços, sons, cores e formas para as crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.



Fonte: <https://www.construimoticias.com.br/guia-pratico-da-bncc/>

A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na fornecendo orientações para a elaboração de currículos adequados aos diferentes contextos (BRASIL, 2018, p. 31).

De acordo com a BNCC as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos das crianças no ambiente da família da comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar as experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando aprendizagens, assim buscando complementar a educação familiar como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Assim compreendo que a partir do que o aluno já sabe, possam ser elaboradas novas atividades que complementem ainda mais seus saberes e não o deixa estacionado no nível de conhecimento em que se encontrava quando chegou a escola, trabalhando de maneira em que use “o saber como um processo e não

como um produto” (FREIRE, 2001, p. 155). Levando a criança a pensar seu mundo de formas diferentes e transformando sua realidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, definem a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Sendo assim a criança não chega à escola sem nenhum conhecimento, pois ele trás conhecimentos que podem ser compartilhados e aprendidos por seus colegas de classe, por isso a grande importância da socialização do conhecimento na Educação Infantil.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento visam assegurar, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los. (BRASIL, 2018, p. 31).

A segunda etapa são os cinco campos de experiências, onde são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses campos estão organizados de acordo com as disposições de saberes e conhecimentos da DCNEI. O primeiro campo de experiência é “O eu, o outro e o nós” que compreende a relação com o outro, reconhecer as diferentes identidades e respeitar as diferenças sociais e culturais. Para Ferreira,

a escola é um espaço por excelência de socialização, é a escola que compete à formação de um cidadão que, por estar bem inserido no seu meio, pode sem perda de identidade abrir-se a outros meios, ao diálogo que essa abertura comporta e ao respeito das identidades e das outras formas de estar no mundo. (FERREIRA, 2006, p. 57).

Segundo o documento, os campos de experiência trazem maior enfoque para a rotina e a prática pedagógica em sala de aula, assim os eixos estruturais são extremamente importantes para que a criança consolide sua aprendizagem. O documento aponta a interação social e as brincadeiras como momento propício para

o desenvolvimento de habilidades e competências e percebem os campos de experiência como um arranjo curricular que acolhe as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças.

Seguindo a linha de pensamento de Ferreira (2006) entende-se que a escola se torna palco das relações interpessoais e a essas relações contribuem para a construção de uma autonomia pessoal, e a formação de caráter das crianças. O segundo campo de experiência é o “Corpo, gestos e movimentos” onde a criança possa explorar seus movimentos gestos, usando o seu corpo para aprender diversas linguagens. Para Garcia, a educação infantil deve,

Contribuir para que as crianças vivenciem as diferentes linguagens utilizadas na sociedade, aprendendo a ler essas linguagens e a usá-las para expressar – a linguagem corporal, a linguagem musical, a linguagem plástica, a linguagem televisiva, a linguagem cinematográfica, a linguagem fotográfica, a linguagem de vídeo, a linguagem da mímica, a linguagem teatral (GARCIA, 2001, p. 19).

O movimento do corpo não deve ser visto somente como bagunça, mais sim descoberta de novas expressões corporais, expressões essas que podem ser aprendidas através da dança, do teatro, da música, da brincadeira e de diversas outras maneiras.

O terceiro campo de experiência é “Traços, sons, cores e formas” que traz a ideia que na Educação Infantil é necessário que as crianças “apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas” (BRASIL, 2017, p. 40).

O quarto campo de experiência é “Escuta, fala, pensamento e imaginação” onde é importante que seja promovido a participação das crianças em atividades, as discussões orais sobre as brincadeiras, o momento de contar, ouvir e criar histórias e assim estimular sua criatividade e imaginação.

A imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo que nos rodeia e tenha sido criado pela mão do homem, todo o mundo e a natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação. (VIGOTSKY, 1982, p. 8).

De acordo com a perspectiva de Vigotsky (1982) entende-se que as crianças recordam experiências já vividas e as recriam de novas formas, assim criando a capacidade de experimentar novas sensações e viverem novas experiências.

O quinto e último campo de experiência é “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” ele trata do desenvolvimento das crianças a partir da manipulação de objetos, levantamento de hipóteses, oportunidades de pesquisa, e ampliação de seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento levam em consideração as especificidades de cada faixa etária (bebês 0-1a 6m, crianças bem pequenas 1a 7m - 3a 11m, crianças pequenas 4a – 5a 11m) e tem como eixo estruturante as interações e as brincadeiras, desenvolvendo os diversos campos de experiências. A BNCC propõe que no Ensino Fundamental o conhecimento ocorra por meio da consolidação do que foi estudado nos anos anteriores e na aplicação de novas práticas embasadas em experiências passadas.

Tabela 2: Competências para o Ensino Fundamental

Áreas do conhecimento		
Competências específicas de área		
Componentes curriculares		
Competências específicas de componente		
Anos Iniciais - Anos Finais		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades

Fonte: Fonte: BNCC (2019).

As áreas do conhecimento estão distribuídas da seguinte maneira:

Tabela 3: Distribuição das áreas do conhecimento.

Componentes curriculares		
	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa	
	Arte	
	Educação Física	

	Língua Inglesa
Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências
Ciências Humanas	Geografia
	História
Ensino Religioso	Ensino Religioso

Fonte: Fonte: BNCC (2019).

Cada área do conhecimento busca promover o desenvolvimento dos conhecimentos pré-estabelecidos para cada uma delas, de acordo com a BNCC esse desenvolvimento deve ocorrer no período de nove anos. Assim como na educação infantil cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte:

Figura 2 - Código EF67EF01, por exemplo, refere-se à primeira habilidade proposta em Educação Física no bloco relativo ao 6º e 7º anos.



Fonte: <https://www.construirnoticias.com.br/guia-pratico-da-bncc/>

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, p. 55-56).

Segundo a BNCC, as áreas de conhecimento buscam favorecer a interdisciplinaridade mediante aos conhecimentos e saberes de cada componente curricular, mesmo estando separados, os conteúdos das disciplinas acabam por si mesmo se relacionando. De acordo com Fazenda (2008):

A superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um projeto educacional entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provindo dos objetivos preestabelecidos. (FAZENDA, 2008, p. 39).

Apesar da indicação de atividade interdisciplinar, já foi abordado no tópico anterior que a base não aponta encaminhamentos para que essa ação seja efetivada na prática. Caberão aos estados e instituições de ensino pensar nessa integração. Da mesma forma, no intuito de continuidade com a educação Infantil, a base aponta necessárias articulações entre essas etapas do ensino, no entanto, não indica como essa articulação deverá ser feita.

A falta de integração aparece também na área das linguagens que é composta pelas matérias: Língua portuguesa, artes, educação física e língua inglesa. Essa área tem como finalidade.

Possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2017 p. 61).

Essa organização pretendeu facilitar a ligação do aluno com os diversos meios de linguagens ensinadas na escola, no entanto os conteúdos de cada disciplina não apontam para essa integração de conhecimento e saberes.

3 ÁREA DA LINGUAGEM

A BNCC divide o ensino fundamental em áreas de conhecimento e em componentes curriculares. Abordaremos especificamente neste capítulo como está organizada a área da linguagem e qual a proposta do documento para a alfabetização e o letramento. A área da linguagem é composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Inglês. A linguagem é estipulada pela BNCC como possibilidade de:

o estudante participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (...) O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. (BRASIL, 2018, p. 65).

No texto direcionado à área de linguagens, observa-se, logo nos primeiros parágrafos, a perspectiva de linguagem assumida pelo documento:

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo (BRASIL, 2018, p. 59).

A Base ainda aponta para a necessidade de integração entre os componentes curriculares da linguagem. “O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. (BRASIL, 2018, p. 65). No entanto, não existe nenhum conteúdo ou habilidade de português que aponte qualquer integração com as disciplinas de Educação Física, Artes ou Inglês. Aponta somente como possibilidade de integração “a diversificação dos contextos” que permitirá “o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social.” (BRASIL, 2018, p. 65).

3.1 Língua Portuguesa como um dos campos da linguagem

Para conseguir alcançar as competências na área da linguagem, a base propõe quatro eixos de integração para Língua Portuguesa: o eixo da leitura, o eixo da produção de textos, o eixo da oralidade e o eixo da análise linguística/semiótica. Cabem a eles:

no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, **sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes**, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, **amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente**, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2018, p. 87).

No eixo da leitura se pressupõe que o aluno seja leitor, ouvinte e espectador de textos não só escritos como orais: O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as apresentadas a seguir.

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana; Dialogia e relação entre textos; Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto; Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; Estratégias e procedimentos de leitura; Adesão às práticas de leitura (BRASIL, 2018, p. 76).

O eixo da produção de textos está relacionado à produção e autoria de textos escritos, orais e multissemióticos, com diferentes finalidades. O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como:

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; Dialogia e relação entre textos; Alimentação temática; Construção da textualidade; Aspectos notacionais e gramaticais e Estratégias de produção (BRASIL, 2018, p. 78).

O Eixo da Oralidade decorre dos momentos em que é utilizada a prática oral como em aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas, peça teatral e outras. “Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (BRASIL, 2018, p. 77).

E por último o eixo da análise linguística/semiótica se relacionam com os “conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens” (BRASIL, 2018, p. 83)

Geraldi (2015), ao analisar a primeira versão da base, aponta que a perspectiva de linguagem segue a mesma orientadora do PCN: a linguagem como interação que tem como principal expoente o filósofo russo Mikhail Bakhtin que entende a língua como uma realidade viva que não pode ser desassociada de seu conteúdo ideológico. O autor ressalta que tal fundamento é o principal orientador dos livros didáticos, dos documentos oficiais e do ensino de língua materna no Brasil há alguns anos.

Os eixos apontam para práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. A BNCC elenca várias possibilidades de produção textual, desde os modelos tradicionais até a construção de playlists, game plays etc, gêneros atuais que já fazem parte do dia a dia dos estudantes e precisam ser "cooptados" pela escola atual. Compreende também práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, web conferência, mensagem gravada, jingle, seminário, debate, programa, entre outros. Existe uma grande preocupação com os novos suportes de escrita como definido abaixo:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. (BRASIL, 2018, p. 70).

Difícil imaginar que esses eixos atendam adequadamente à demanda da escola brasileira. Talvez se adequem mais a realidade da classe favorecida e das escolas particulares. Não significa que não deva ser oportunizado essas práticas nas escolas pública, no entanto, ao propor uma base que se diz regulatória, precisamos de uma política pública que garanta sua efetivação em escolas de diversas realidades sociais. E em um período de cortes de investimento na educação, difícil imaginar que essa base consiga se concretizar em escolas sem condições de trabalho e sem investimento.

Outra questão observada é que o excesso de conteúdo de Português no Ensino Fundamental, exigido ano a ano na proposta da BNCC, dificulta aos professores a elaboração de projetos ou que se aprofundem em alguns gêneros textuais. Os projetos que demandam tempo de preparação e execução podem ficar sufocados pela necessidade de abordar os inúmeros gêneros e dar conta do currículo previsto pela BNCC. Talvez esses conteúdos acabem sendo abordados de forma aligeirada e por isso, se tornem superficiais.

3.2 O processo de alfabetização e o letramento

A BNCC entende a alfabetização como o foco principal dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e orienta que “ no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes 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, 2018, p. 65). Por sua vez, no Ensino Fundamental – Anos Finais, ‘as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais” (Brasil, 2018, p.65)

A alfabetização é por sua natureza e constituição histórica um tema bastante complexo e polêmico do ponto de vista das políticas públicas, das práticas pedagógicas, da formação de professores e dos processos de ensino e aprendizagem. A BNCC, ao tratar do processo de alfabetização, afirma que:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em

material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p. 87-88).

Letramento e alfabetização aparece no documento ora juntos, ora separados e revelam um conflituoso entendimento acerca de suas concepções. Em relação à alfabetização, a proposta apresentada pela BNCC gera perplexidade entre os pesquisadores da área. Segundo Zen (2018), em sua última versão, a concepção de alfabetização se reduz à transcodificação linguística. Dito de outro modo, de acordo com o documento, conhecer a ‘mecânica’ ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p. 88).

Ainda aparece também como habilidade da BNCC para o 1º e 2º Anos dos “campos da vida pública” e “campo da vida cotidiana” como:

“identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.

Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário.

Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.”

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.” (BRASIL, 2018, p. 108).

Percebe-se que ao privilegiar escritos da vida cotidiana e pública, a Base deixa para as outras etapas do Ensino Fundamental a imersão em textos de outra ordem.

os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. (BRASIL, 2018, p. 95).

O documento define os campos da vida cotidiana e da vida pública como sendo:

“CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.” (BRASIL, 2018, p. 95).

Apesar de aparecer nos primeiros anos do ensino Fundamental as habilidades de “formação do leitor” “compreensão em leitura” e a inserção em vários gêneros textuais, se destacam no documento as habilidades referentes à “construção do sistema alfabético e da ortografia” e “conhecimento do alfabeto do português do Brasil”. Sua fragmentação talvez proporcione a valorização dos processos de (de)codificação em detrimento do letramento.

Dessa forma, a BNCC assume uma perspectiva que privilegia as propriedades fonológicas, em detrimento dos aspectos morfológicos. O texto do documento descola a reflexão do sistema de escrita das práticas sociais de leitura e escrita, reduzindo a alfabetização à capacidade de identificar a estrutura sonora das palavras para compreender a mecânica da escrita alfabética para que as crianças tenham êxito em práticas de letramento. A BNCC vislumbra essa integração quando aponta que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os 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, 2018, p. 57)

A grande preocupação é se a alfabetização e o letramento caminharão realmente juntos, de forma que as práticas de alfabetização ocorram dentro de práticas de letramento. Diante de tanta ênfase no processo fonológico, a inquietação é que as práticas sociais se percam durante o processo de alfabetização.

O termo letramento vem sendo discutido e analisado por diversos pesquisadores da educação. Soares (2009) afirma que a palavra letramento é uma tradução do termo inglês literacy, que, por sua vez, tem origem do latim littera, que se refere à letra. Kleiman (2005, p. 11), nos diz que o letramento não é alfabetização, mas a inclui. Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados.

Assim o termo nasceu para descrever aquele que sabe fazer uso da leitura e escrita, e que consegue corresponder às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e de escrita do cotidiano. Ou seja, letramento é a forma que se usa a leitura e escrita na sociedade. Logo letrar é bem mais do que alfabetizar, é ensinar a usar a leitura e escrita dentro de um contexto social. O letramento não trata somente da leitura e escrita realizada na escola, mais também da realizada em seu mundo social. O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. (KLEIMAN, 2005, p. 18).

Segundo Soares (2010), a palavra “letramento” nasceu para caracterizar aquele que sabe fazer uso do ler e do escrever, que responde às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e de escrita do cotidiano. Letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, nesse processo não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles.

Atualmente, a questão do letramento tem sido colocada em evidência, pois, as demandas sociais de leitura e de escrita estão mudando rapidamente, o que se observa é que cada dia aparece mais exigências com relação ao nível de conhecimento e de elaboração desse conhecimento. A BNCC propõe que o letramento seja ampliado e o entende que esse processo ocorrerá com “a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais” e “cabe aos componentes da Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos.” (BRASIL, 2018, p.68). Dessa forma,

a BNCC propõe “contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.”. (BRASIL, 2018, p. 72).

Como foi falado anteriormente, a BNCC corre o grande risco de não atender à realidade das escolas que atendem a população desfavorecida e dessa forma, a escola poderá não cumprir com as exigências do documento.

Para Vigotski (2009) o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo. Para ele o domínio deste sistema complexo não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial. O domínio da linguagem escrita é, na realidade, o resultado de um longo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. (VIGOTSKI, 2009, p.184). Dessa forma, o autor opõe-se ao ensino da escrita que se reduz ao traçado de letras e, sílabas, palavras esvaziadas de significados, apontando o caráter mecanicista desse comportamento externo tantas vezes repetido que se torna um hábito psicofísico. Aprende-se apenas a mecânica do sistema de escrita alfabética, mas não se penetra no espírito da língua que se manifesta por meio da linguagem em enunciados que dialogam entre si. (VIGOTSKI, 2009).

Segundo o autor a aprendizagem deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam de algum modo, necessárias para a criança. Ele aponta o significado e o sentido do texto como eixo condutor da aprendizagem da escrita.

Segundo Ferreiro (1999) “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.” Entende – se que há muitas crianças que sentem imensas dificuldades em se acostumar com esse novo ambiente e demoram um pouco mais para se adaptar. A autora ainda afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Ela compreende que as crianças chegam à escola com um nível de “conhecimento de mundo” e de escrita e vão agregando há eles as coisas novas que aprendem.

Freire e Macedo (2006) entendem que a alfabetização e a educação são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é por si mesma, uma dimensão da cultura”

(FREIRE; MACEDO, 2006, p. 33). Assim ensinar ler e escrever se torna inseparável da compreensão cultural do aluno.

Dessa forma, espera-se que as escolas consigam imergir na cultura do aluno durante a elaboração e execução do Projeto Pedagógico. Cabe à ela contextualizar os componentes curriculares e pensar em práticas de alfabetização contextualizadas. Ao elaborar seu currículo escolar, o documento aponta que a escola deve levar em consideração algumas decisões:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (BRASIL, 2018, p. 16 – 17).

O documento orienta para a adequação dos professores às novas metodologias, conteúdos e materiais didáticos. Sabe-se que as escolas brasileiras em sua grande maioria enfrentam diversos problemas como infraestrutura, recursos eletrônicos, materiais didáticos, desigualdade social, analfabetismo, entre outros. Cabe à escola fornecer condições adequadas para o trabalho dos professores, fornecer recurso didático e tecnológicos e promover a formação continuada da equipe pedagógica. A BNCC aponta também as responsabilidades da União:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que

responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 21).

A oferta dos cursos será realizada através de Plataforma de Formação Continuada, encontrada no site <http://educacaoconectada.mec.gov.br>. Na plataforma serão ofertados cursos à distância e orientação aos professores e a Instituições de ensino.

Formação Inicial: MEC articulou com instituições de ensino superior para incorporar componentes tecnológicos educacionais nos currículos de graduação e licenciaturas;

Formação continuada: Ministério criou trilhas on line, com materiais existentes e com novos conteúdos alinhados à Base Nacional Comum Curricular

Formação para articulação: capacitar profissionais das redes para que compreendam o potencial da tecnologia na educação e estejam aptos a liderar o processo de construção e implementação de planos locais de inovação e tecnologia na educação. (MEC, 2017).

O site do MEC diz que são parceiros dessa formação: CIEB (Centro de Inovação para a Educação Brasileira) que de acordo com seu site “visa impulsionar a cultura de inovação na educação básica, promovendo o uso de tecnologia para gerar qualidade, equidade e contemporaneidade”, Fundação Lemann que segundo seu site é “uma organização familiar, sem fins lucrativos, e atuamos sempre em parceria com Governos e outras entidades da sociedade civil”, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Percebe-se que as Universidades não aparecem com papel expressivo nessa reformulação. Caberá a União e parceiros previamente escolhidos desenvolverem a adequação às exigências da BNCC. Não parece haver espaço para debates e reformulações e sim para avaliação do cumprimento do que precisa ser desenvolvido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular passou por diversas discussões e passou a ser implementada em 2018. A construção de uma Base já era prevista desde a Constituição Federal de 88, e na LDB de 96 foi apontada a adoção de uma Base. Em 2014 a BNCC é contemplada no Plano Nacional de Educação.

A terceira versão da base foi elaborada em 2017, e por fim a implementação em todas as escolas ocorrerá de 2018 à 2020, realizando diversas etapas como: elaboração dos currículos, revisão de materiais didáticos e formação continuada de professores.

A BNCC tem como meta a implementação de seus objetivos em dez anos, no entanto não está claro como a padronização escolar deve ser realizada. A estrutura da base separa as áreas do conhecimento, e em cada área tem definidas as disciplinas ou componentes curriculares, com orientações para os vários níveis do ensino. Assim os níveis escolares ficam fragmentados e não há a interação dos aprendizados dos alunos.

Na BNCC são previstas dez competências e a definição dessas competências é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essas competências gerais da BNCC se relacionam a toda proposta didática estabelecida para as três etapas da Educação Básica.

A razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). A uniformização do ensino, ainda que justificada, atende às necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala. A base não promove um diálogo entre os agentes da educação e as entidades do governo. A base foi criada para ser cumprida e não mais discutida e reelaborada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- CAVALCANTE, A. S. Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do ensino religioso nas escolas públicas. Fundamento – **Revista de Pesquisa em Filosofia**. Vol. 1, nº 3, 172-186, 2011.
- CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.
- FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FRANGELLA, R. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 69
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire, organizadora. São Paulo: Unesp, 2001.
- FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREITAS, SILVA; LEITE. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO. E. José. **Autonomia da Escola: princípios e Propostas**. 4. ed – São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Regina Leite (org). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. **Revista Retratos da Escola. Brasília**, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A produção cultural do corpo**. In: LOURO, Guacira Lopes.

KLEIMAN, Ângela B. (org), **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005

KRAMER, Sonia. In. **Alfabetização: dilemas da prática**. RJ: Dois Pontos, Ed Ltda, 1986.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar. In: MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral, (orgs.). **Letramento: significado e tendências.**, Rio de Janeiro, WAK,2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e prática. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOERLLNER, Silvana Vilodre (org). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 11 a 29.

MORTATTI, Maria do Rosário. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, ES, v. 1, n. 2, | p. 191-205, jul./dez. 2015

PERES, E. **A produção da crença**: políticas de alfabetização no Brasil na última década (2006-2016). Reunião científica regional da AMPED, 2016.

RIBEIRO, Letícia Pereira. **Alfabetização sob a perspectiva do PNAIC e da BNCC**. [manuscrito]/Letícia Pereira Ribeiro – 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.

ROGRIGUES, Cibele Pavani; WECHSLER, Amanda Muglia. A sexualidade no ambiente escolar: a visão dos professores de educação infantil. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 89-104, 2014

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da .**Identities terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZEN, Giovana Cristina . Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos** , v. 6, p. 212-221, 2018.