

Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC

Reflections on the conception of basic literacy proposed by BNCC

Giovana Cristina Zen¹

Resumo: O artigo destaca a ausência de discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, e analisa a concepção de alfabetização, proposta no referido documento, que reduz a aprendizagem da leitura e da escrita ao domínio de uma técnica de transcodificação linguística. Na tentativa de compreender as implicações da concepção de alfabetização proposta pela BNCC na formação de jovens e adultos, o texto propõe uma reflexão sobre três aspectos intrinsecamente relacionados. O primeiro refere-se à dicotomia gerada pelo uso dos termos alfabetização e letramento para definir um único processo e seu impacto nas práticas pedagógicas. O segundo desdobra-se do primeiro e discute as consequências da compreensão da escrita como um código e não como um sistema de representação. O terceiro trata das relações entre oralidade e escrita e analisa a ênfase na consciência fonológica como condição prévia para aprender a ler e a escrever. Destaca ainda o fato da BNCC desprezar a teoria psicogenética e suas implicações para alunos e professores. Por fim, defende que a escrita é um objeto cultural complexo e que sua apropriação pressupõe o reconhecimento de jovens e adultos como sujeitos intelectualmente ativos e produtores de cultura.

Palavras-chave: Alfabetização; Base Nacional Comum Curricular; Culturas do Escrito; Educação de Jovens e Adultos.

Abstract: The article highlights the absence of discussion about Youth and Adult Education (EJA) in the third and final version of the National Curricular Common Base (BNCC), published in 2017, and analyzes the conception of literacy proposed in the above-mentioned document that reduces learning process of reading and writing to the mastery of a linguistic transcoding technique. In attempt to understand the implications of literacy's conception proposed by the BNCC in the formation of youths and adults, the text proposes a reflection on three intrinsically related aspects. The first one refers to the dichotomy generated by the use of the terms basic literacy and literacy to define a single process and its impact on pedagogical practices. The second one unfolds from the first and discusses the consequences of understanding and writing as a code and not as a representation system. The third deals with the relations between orality and writing and analyzes the emphasis on phonological awareness as a prerequisite for learning how to read and write. It was also highlighted the fact that the BNCC disregards the psychogenetic theory and its implications in students and teachers. Finally, it was argued that writing is a complex cultural object and that its appropriation presupposes the recognition of young people and adults as intellectually active subjects and producers of culture.

Keywords: Basic literacy; National Common Curricular Base; Cultures of writing; Education of young people and adults.

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) não foi contemplada na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017. O argumento dos elaboradores é que a EJA está incluída na educação regular e no conjunto de direitos de aprendizagem. Assim, mesmo que não tenham sido contempladas as especificidades do segmento, o caráter normativo e legalista da BNCC impõe concepções que deverão ser consideradas nas propostas pedagógicas.

Na sessão que trata do ensino da Língua Portuguesa, o texto da BNCC informa que retoma propostas já apresentadas em outros documentos curriculares, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, compreendida como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20 *apud* Brasil, 2017, p. 65). O texto da BNCC destaca ainda que as práticas de linguagem contemporâneas envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, situados em diferentes campos de atuação.

No entanto, em relação à alfabetização, a proposta apresentada pela BNCC gera perplexidade. Na sua terceira e 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).

Posto dessa forma, a BNCC assume uma perspectiva que privilegia às propriedades fonológicas, em detrimento dos aspectos morfológicos, semânticos e culturais da língua escrita. 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.

O que propõe a BNCC para o processo de alfabetização inclui a Educação de Jovens e Adultos, visto que não há nenhuma menção ao longo do documento que trate da sua especificidade. Entretanto, apesar de sua característica normativa e legalista, o que propõe a BNCC precisa ser questionado. Quais são as implicações dessa concepção de alfabetização na educação de jovens e adultos? Essa resposta implica uma série de reflexões sobre a complexidade do processo de alfabetização de jovens e adultos, inclusive sobre as intenções políticas que norteiam a concepção em questão. Por este motivo, torna-se fundamental a reflexão sobre o que se ensina quando se alfabetiza.

Na tentativa de compreender o percurso que nos conduziu até o texto da BNCC, proponho uma reflexão sobre três aspectos intrinsecamente relacionados e fundamentais na discussão sobre o processo de alfabetização: a

dicotomia entre alfabetização e letramento, a compreensão da escrita como um código e a ênfase na consciência fonológica.

O Conceito de Letramento no Brasil

A dicotomia entre alfabetização e letramento tem gerado impactos negativos no contexto educacional brasileiro porque desconsidera as características da escrita enquanto objeto sociocultural e desrespeita crianças, jovens e adultos como sujeitos sociais, que se relacionam com a complexidade do mundo. Por esta razão, e face ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular, é urgente e necessário que a discussão sobre o uso dos termos alfabetização e letramento seja tensionada novamente. Para tanto, torna-se necessária uma retomada histórica sobre como o conceito de letramento se consolidou no contexto educacional brasileiro.

A partir de meados dos anos 1980, tornou-se relevante a discussão em torno do fato de que os indivíduos, principalmente os de países em desenvolvimento ou oriundos destes, apresentavam precário domínio das competências leitoras e escritoras, mesmo sendo considerados “alfabetizados”, comprometendo assim a sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho.

Assim, ocorre o surgimento do termo letramento como uma forma de reconhecer as práticas discursivas mais amplas e diferenciá-las da apropriação do sistema de escrita. No Brasil, Leda Verdiani Tfouni, da Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto, foi uma das primeiras a utilizar o termo letramento em oposição à alfabetização. Em 1988, na obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, publicado pela Editora Pontes, a autora esclarece:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. (1988, p. 9).

Para Tfouni (1988), enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita, o letramento está relacionado aos aspectos sociais e discursivos de uma determinada sociedade letrada. Interessante também observar o enquadramento que a autora realiza ao definir que a alfabetização pertence ao âmbito individual, uma responsabilidade do que ela chama de instrução formal.

Na década de 1990, o conceito de letramento ganha destaque no cenário educacional brasileiro. Os estudos de Kleiman (1995) e Soares (1998) são os mais representativos neste período, mas certamente as proposições de Soares são as que mais influenciaram as pesquisas e propostas educacionais.

Em publicação recente, Soares (2016) reitera esta ideia e afirma que a aprendizagem inicial da língua escrita é composta de três facetas: a faceta linguística que corresponde à representação visual da cadeia sonora da fala, a faceta interativa que se refere às habilidades de compreensão e produção de texto e a faceta sociocultural, relacionada aos eventos sociais e culturais que

envolvem a escrita. Apesar de afirmar que as três facetas “se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto” (2016, p.32), a autora segue reafirmando que a primeira faceta se refere à alfabetização e as duas últimas ao letramento.

Além das discussões no contexto acadêmico, a perspectiva dicotômica também foi incorporada pelos programas e propostas educacionais ao longo dos últimos 20 anos. Em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a distinção entre os conceitos de Alfabetização e Letramento se consolidou. O documento apresenta a seguinte definição:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (Brasil, 1997, p. 23).

Mais recentemente, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa também assumiu que o processo de apropriação das culturas do escrito se configura a partir de duas perspectivas. Isto fica evidente, por exemplo, quando se explicita que um dos objetivos dos cursos a serem oferecidos aos professores deveria contribuir para que pudessem “planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento” (BRASIL, 2015, p. 31).

A terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, assume de forma explícita que o processo de alfabetização consiste em conhecer a “mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)” (Brasil, 2017, pg.87). No trecho intitulado “Processo de Alfabetização” o termo letramento não é citado em nenhum momento, o que indica que a BNCC, assim como outros documentos curriculares, também enfatiza a ideia de que a alfabetização está relacionada apenas à aquisição da escrita e o letramento, aos aspectos sociais e discursivos da língua. Na perspectiva da BNCC, a escrita é concebida como uma técnica meramente instrumental, que torna visível o audível. A alfabetização corresponde, portanto, apenas ao que Soares (2016) denomina de domínio da faceta linguística, ou seja, à apropriação da representação visual da cadeia sonora da fala.

O fato de considerar alfabetização e letramento como dois processos distintos configura uma cisão, ainda que sejam considerados indissociáveis, das práticas sociais de leitura e escrita. O uso de dois termos para designar o ingresso dos estudantes nas culturas do escrito pressupõe que existam dois objetos de conhecimento, dois processos de aprendizagem e duas maneiras distintas de se ensinar. Pode sugerir também que o sujeito pode passar por um sem necessariamente passar pelo outro. Entre os que defendem essa dicotomia, chega-se a admitir a ideia de um sujeito alfabetizado que não é letrado e de um sujeito letrado que não é alfabetizado, como se fossem dois objetos de conhecimento independentes.

Além disso, a utilização de dois termos para designar um mesmo processo reduziu o conceito de alfabetização ao ensino de um código, com

começo e fim determinados. A BNCC, por exemplo, determina que o processo de alfabetização deverá ser realizado em até dois anos. Os que não conseguirem engordarão os índices de fracasso escolar do país.

A Escrita reduzida a um Código

Como se pode constatar, desde a década de 1990 até os dias atuais, o uso de dois termos para definir o processo de apropriação das culturas do escrito se transformou no discurso dominante. Sob o argumento de que era preciso ampliar a compreensão acerca dos processos de leitura e escrita foi sendo legitimada, de acordo com Goulart (2014), propostas de ação política como estratégias compensatórias, que incluíram a noção de letramento.

O maior problema é que a incorporação do termo letramento no discurso educacional brasileiro contribuiu sobremaneira para consolidar a ideia de que a alfabetização se restringe à apropriação de um código linguístico. Quais as implicações que a escrita compreendida como um código pode ter na formação dos sujeitos? Para Blanche-Benveniste (2003, p.25), “o conceito de código escrito reduziu a função da escrita a de um simples instrumento de transposição da oralidade”. Para a autora esta posição desconsidera todo o peso que a história e a cultura exercem sobre nossas escritas. A linguagem, como tal, é totalmente desconsiderada e reduzida a uma série de sons codificáveis.

No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas foi associada a ela como uma forma de superação do déficit cultural dos alunos de classes sociais desfavorecidas. Isto sugere que a opção pelo uso de dois termos para definir o processo de apropriação das culturas do escrito não é um posicionamento neutro, destituído de crenças e valores. A discussão sobre o conceito de letramento não se reduz aos aspectos epistemológicos da leitura e da escrita. Ela é uma discussão política.

O conceito de letramento, elevado à condição de um parâmetro para o processo de alfabetização, pode acabar marcando os que sempre foram excluídos, famílias para quem a linguagem escrita não tem um peso aparente, cujas práticas pessoal e profissional dela podem prescindir. [...] Na perspectiva de explicitar o sentido social da aprendizagem da língua escrita, a utilização da noção de letramento tem levado a dicotomizar forma & sentido, técnica & conhecimento, individual & social, fonema & linguagem, entre outros elementos (Goulart, 2014, p.40).

O texto da BNCC, apesar de referendar as práticas de linguagem como um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, descola a reflexão do sistema de escrita das práticas sociais de leitura e escrita, sob o argumento de que é preciso reconhecer a escrita como um objeto de conhecimento e assegurar o seu ensino sistemático.

A dicotomização talvez esteja servindo para, mais uma vez, esvaziar o conteúdo do termo alfabetização em seu sentido político, situado historicamente. E para perpetuar as diferenças de conhecimentos que grupos sociais populares levam para a escola como insuficiências que acarretam dificuldades, que precisam ser compensadas. O processo de alfabetização envolve conhecimento fundamental para o processo de escolarização,

vinculado ao valor social da leitura e da escrita e à abertura para a inserção dos sujeitos no vasto mundo da escrita. Envolve outros aspectos e conhecimentos também: novas formas de existência e participação política, ligadas à compreensão de múltiplas linguagens sociais e gêneros discursivos e à possibilidade de transformação dessas linguagens e gêneros, e também de criação de novos (Goulart, 2014, p.49).

A escrita concebida como um código, tal qual está proposto na BNCC, retira das crianças, jovens e adultos brasileiros o direito de apropriar-se das culturas do escrito, compreendidas como produção de linguagem pelos sujeitos. A escrita não se reduz a mera transcrição fonética, ela não é um sistema abstrato de formas linguísticas, mas uma forma de ser e estar nesse mundo, são marcas linguística de alto valor agregado com as quais se estabelece diversos usos sociais, diversas relações de poder, de imaginar e sonhar.

Para Ferreiro (2001), a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. A escrita é, portanto, um objeto conceitual construído socialmente, sobre o qual os sujeitos pensam, desenvolvem ideias e refletem. Um objeto com propriedades específicas que dá suporte para variadas ações e intercâmbios sociais. Para formar sujeitos capazes de participar das diversas práticas sociais de leitura e escrita, é preciso pensar na reflexão sobre o sistema de escrita articulada aos diversos propósitos sociais.

Por este motivo, a fragmentação do processo de apropriação das culturas do escrito em alfabetização e letramento não se sustenta. O indivíduo pensa e elabora hipóteses sobre as regularidades do sistema de escrita ao mesmo tempo em que participa das práticas sociais de leitura e escrita. Isto não significa abandonar os alunos à própria sorte, ao contrário, é fundamental planejar situações didáticas que problematizem o que crianças, jovens e adultos sabem sobre a escrita para ajuda-los a avançar em suas conceitualizações.

Vale destacar aqui a investigação coordenada por Ferreiro (1983) com o propósito de analisar o processo de construção do sistema de escrita em adultos não alfabetizados que nunca haviam frequentado a escola. Os estudos revelaram, entre outros aspectos, a existência de conceitualizações semelhantes e diferentes em crianças e adultos. Mais de 20 anos depois, Kurlat (2008) retoma os estudos de Ferreiro e constata que os níveis de conceitualização sobre o sistema de escrita identificados em adultos convergem com aqueles encontrados nas crianças pequenas. Segundo a autora

Todos los sujetos que hemos entrevistado convergen en niveles de conceptualización ya encontrados en niños, que van de etapas pre-silábicas al reconocimiento de principios alfabéticos en nuestras escrituras. Se han reencontrado las mismas respuestas en jóvenes y adultos con respecto a los niños en relación con: el análisis del nombre propio, con dificultades similares para manejar las relaciones entre el todo y las partes al nivel de la palabra escrita; la existencia de requerimientos de cantidad mínima y de variedad inter e intrafigural; similitudes en cuanto a la construcción de la noción de palabra; similitudes en cuanto al modo de denominación de letras, procedimientos de escritura y verbalizaciones que acompañan dichos procedimientos (2008, p. 265).

A pesquisa de Kurlat representa uma contribuição de extrema relevância para esclarecer possíveis dúvidas acerca do processo de construção do sistema de escrita por jovens e adultos. A partir da constatação de que os níveis de conceitualização são convergentes entre crianças, jovens e adultos, a autora destaca, entre outros aspectos, a necessidade de “vencer la visión simplista que supone que los jóvenes y adultos con baja o nula escolaridad son ignorantes de este dominio específico” (2008, p. 77).

Esse aspecto talvez se configure como uma das implicações mais graves quando se reduz a concepção de alfabetização à transcodificação linguística. O sujeito desaparece em função da apropriação acrítica do objeto de conhecimento e todo o seu significado político é desconsiderado em função de exercícios fonológicos descontextualizados.

A ênfase na Consciência Fonológica

Uma questão fundamental para compreender as diferentes perspectivas teóricas no campo da alfabetização está diretamente relacionada à forma como as relações entre oralidade e escrita são interpretadas. No caso da BNCC, fica explícito que o processo de alfabetização é reduzido à “transcodificação linguística”, ou seja, reconhecer os sons, como se separam e se juntam em novas palavras. O documento assume uma perspectiva que privilegia às propriedades fonológicas, em detrimento dos aspectos morfológicos, semânticos e culturais da língua escrita.

Por trás dessa concepção, há uma crença de que a hipótese silábica, por exemplo, resulta da segmentação oral em sílabas, ou seja, para aprender a produzir escritas silábicas é preciso separar as sílabas oralmente. Se o aluno separa oralmente palavras em sílabas, se conhece as letras e sabe que elas representam os sons, conseguirá produzir automaticamente escritas silábicas. Será que é simples assim? Será que as conquistas no plano da oralidade são automaticamente “aplicadas” no plano da escrita? Para responder essas perguntas, é preciso questionar se a apropriação do sistema de escrita se dá por construção ou por transmissão. Para Ferreiro,

La construcción de un sistema de representación original pasa generalmente por un largo proceso histórico antes de que ese sistema se haga propiedad de una colectividad. Es el caso de la invención de la escritura, que no fue un simple proceso de codificación. [...] Es por esta razón que todo acto de lectura (entonces, de interpretación) es un acto de reconstrucción (y no una simple decodificación) (2007, p.251-252).

Isto não significa dizer que a consciência fonológica não existe, mas é preciso aprofundar nosso conhecimento sobre como se relacionam os sistemas de escrita alfabética com a linguagem oral. Em 1999, Vernon e Ferreiro, publicaram um trabalho experimental com crianças de idades similares, mas com níveis de conceitualização da escrita muito diferentes. Ao longo da pesquisa, identificaram que a correlação entre a frequência das diversas segmentações orais e os níveis de conceitualização da escrita é muito alta, o que indica que a segmentação da emissão oral pode surgir como resposta a um problema cognitivo e não necessita ser apresentado como um treinamento de

uma habilidade fora de contexto. A partir desta constatação, foi possível afirmar que o fonema não preexiste à tomada de consciência. O fonema é o produto de um novo nível de organização das unidades da fala, permitido pela escrita, o que não significa dizer que a análise fonológica não compõe o processo de construção do sistema escrita, mas pressupõe a ideia de que a língua escrita, na condição de objeto conceitual, não existe pela mera existência de marcas sob o papel. A consciência fonológica não se constitui como uma habilidade que se desenvolve independentemente da escrita, nem tampouco se constitui como condição para aprender a ler e a escrever.

Recentemente, Grunfeld e Scarpa (2018) retomaram a pesquisa de Vernon e Ferreiro (1999) e realizaram um estudo comparativo com o objetivo de verificar as possibilidades de análise das unidades menores da palavra oral e escrita por crianças de 5 e 6 anos, com pouco contato com livros e leitores. As autoras constataram que, tanto no Brasil como na Argentina, as respostas menos avançadas foram dadas por crianças com escritas pré-silábicas e as mais avançadas, por crianças com escrita alfabética ou silábico-alfabética.

Os resultados da pesquisa de Grunfeld e Scarpa (2018) reiteram as conclusões de Vernon e Ferreiro (1999) de que a escrita é uma atividade extremamente analítica, porque, ao escrever, as crianças são desafiadas a relacionar a sequência de letras com a sequência de sons. Ao contrário da leitura, na escrita a criança é obrigada a colocar letra por letra, já que não é possível produzir todas elas ao mesmo tempo. “Quando as crianças começam a buscar uma justificativa para cada uma das letras que empregam, essa justificativa é dada pela segmentação da palavra oral” (Ferreiro, 2003, p. 146).

Desta forma, Ferreiro assume uma perspectiva dialética ao tratar da relação entre oralidade e escrita, defendendo a existência de um contínuo processo de conceitualizações sobre o que se fala e o que se escreve. Com isto reafirma que a escrita é um objeto conceitual construído socialmente e que as crianças são sujeitos intelectualmente ativos que, diante do desafio de compreender o funcionamento do sistema de escrita, realizam análises articuladas da língua oral e da escrita.

Temos que auxiliar essas crianças em seu caminho para a alfabetização, mas levando em conta sua inteligência e não as tratando como ignorantes. Elas colocam questões legítimas — algumas delas de grande relevância epistemológica — ao pensar a escrita; a mesma escrita reduzida, banalizada e deformada pela tradição escolar, que converte didaticamente um objeto cultural complexo em um instrumento de codificação rudimentar (Ferreiro, 2013, p. 33).

O entendimento do desenvolvimento da consciência fonológica como condição inicial ao processo de alfabetização sugere a realização de uma série de atividades nas quais os alunos serão treinados no reconhecimento dos fonemas. As implicações da ênfase na consciência fonológica nas salas de aula brasileiras, a partir do que propõe a BNCC, podem contribuir sobremaneira para a manutenção da condição de marginalidade dos jovens e adultos que ainda não aprenderam a ler e a escrever.

Al prevalecer las actividades para aprender a leer y escribir basadas en el descifrado y la copia, los jóvenes y adultos se limitan a cumplir con las tareas

propuestas, convencidos de que es necesario producir sin sentido para poder arribar a la tan ansiada alfabetización. Considerar a la alfabetización como la adquisición de técnicas mecánicas aleja a los sujetos de considerarse practicantes de la cultura escrita, con derecho a ejercer la lectura y la escritura según los diversos propósitos presentes en la vida social. La modalidad de enseñanza predominante en las aulas y los modos de corrección habituales alejan a los sujetos de creer que su camino de conceptualización es válido (Kurlat; Perelman, 2012, p. 64).

Além dos esclarecimentos em torno do processo de construção do sistema escrita, Kurlat também destaca que os resultados da sua pesquisa mostram que não se pode pensar nos caminhos de construção do sistema de escrita pelos jovens e adultos descolados “de los modos de enseñanza recibidos y de la percepción que poseen los sujetos de sí mismos tras la experiencia de 'fracaso' del que se sienten responsables” (Kurlat, 2008, p.23).

As observações de Kurlat em torno do impacto de determinadas práticas pedagógicas na formação de jovens e adultos reiteram a ideia de que o fracasso escolar não existe como tal, ou seja, não são os alunos que fracassam. Eles são os que sofrem as consequências irreparáveis de uma concepção de educação que concebe os sujeitos como meros decodificadores.

Considerações finais

A ausência de discussão sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos no texto da BNCC demonstra pouca preocupação, por parte de seus elaboradores, com a dimensão pública da linguagem, reduzindo assim seu sentido à dimensão técnica. Mesmo incluída na educação regular, há especificidades que precisam ser consideradas nas propostas pedagógicas, principalmente no que se refere ao processo de apropriação das culturas do escrito.

As discussões sobre alfabetização, no Brasil, não são recentes e hoje, mais do que nunca, se constituem em uma das maiores disputas no campo pedagógico e político. Ainda que não se defina como proposta curricular, a BNCC é um documento normativo que marca um domínio de determinadas concepções em detrimento de outras. Reduzir o processo de alfabetização ao domínio de uma técnica de transcodificação linguística é uma decisão política que menospreza a capacidade intelectual dos sujeitos e que impossibilita que se aprenda na e pela diversidade.

Um dos argumentos que justifica a concepção de alfabetização assumida pela BNCC está ancorado na ideia de que o construtivismo, baseado na teoria psicogenética de construção da leitura e escrita, seria o principal responsável pelos baixos índices de alfabetização nas últimas décadas, no cenário brasileiro.

Por este motivo, o texto da BNCC não faz qualquer referência à teoria psicogenética. As palavras hipótese, nível e/ou conceitualização, geralmente utilizadas para descrever o processo de apropriação da escrita, não são citadas ao longo da sessão que trata do ensino da Língua Portuguesa, reafirmando dessa forma uma concepção que reduz o processo de alfabetização à transcodificação linguística.

Desta forma, a BNCC não desconsidera apenas as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita, de autoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky,

publicado no Brasil pela primeira vez em 1985. A BNCC desconsidera também o fato de que a teoria psicogenética deixou de ser uma discussão do campo das ideias e passou a ser o modo pelo qual os professores alfabetizadores desse país compreendem o que pensam seus alunos sobre a escrita. Desconsiderar a teoria psicogenética num documento curricular que pretende fundamentar as propostas pedagógicas de todo o país não é negar apenas o que os alunos pensam sobre a escrita, mas é negar principalmente o que sabem os professores.

Mesmo sem apresentar explicitamente uma proposta de ensino, a BNCC indica perspectivas metodológicas a partir da concepção de aprendizagem eleita. Transformar a apropriação de um objeto cultural complexo em uma série de atividades rudimentares significa renunciar à formação de sujeitos intelectualmente ativos e privilegiar a formação de meros decodificadores.

A alfabetização deve ser compreendida como o ingresso nas culturas do escrito, ou seja, em um conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita definidas historicamente. Aprender a ler e a escrever em uma perspectiva que nega a cisão entre letramento e alfabetização pressupõe uma relação específica com o mundo e o conhecimento. Significa relacionar-se com o conhecimento como um objeto socialmente construído a partir do que já se conhece, confrontando hipóteses e problematizando suas próprias conceitualizações. Este não é apenas um modo de aprender a ler e a escrever, mas também um modo de estar no mundo.

Alfabetizar as crianças, os jovens e os adultos considerando o que já sabem não é tarefa fácil, mas necessária quando se pensa em uma formação de sujeitos intelectualmente ativos e produtores de cultura. A escrita não é apenas um objeto rudimentar, separado da vida dos sujeitos. Apropriar-se desse bem comum significa apropriar-se de parte importante da cultura, significa pertencer a uma comunidade.

Referências

Blanche-Benveniste, C. (2003). A Escrita, Irredutível a um Código. In: _____(org). Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, p. 139-172.

Brasil (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME.

Brasil (1997). Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

Brasil (2015). Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB.

Ferreiro, E. (2007). Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. México: Colección Paideia Latinoamericana/1.

Ferreiro, E. (2013). As Inscrições na Escrita. In: _____. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez.

Ferreiro, E. (2003). Escrita e Oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In: _____ (Org.). Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Ferreiro, E. (1983). Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2001). Reflexões sobre Alfabetização. Trad. Horácio Gonzales. 24.ed. São Paulo: Cortez.

Goulart, C. M. A (2014). O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso [online]. São Paulo, vol.9, n.2, p.35-51.

Grunfeld, D.; Scarpa, R. (2018). Comprender las unidades menores de la palabra: un desafío crucial en la alfabetización inicial. Investigaciones en la Argentina y Brasil. Archivos de Ciencias de la Educación, vol. 12, n° 13, 2018. Disponível em: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose043>

Kleiman, A. B. (Org.) (1995). Os Significados do Letramento. Campinas: Mercado de Letras.

Kurlat, M.; Perelman, F. (2012). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, n°32, p. 55-72.

Kurlat, M. (2008). Los procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos. CD Primeras Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires: Facultad de Filosofía e Letras UBA.

Soares, M. (2016). **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto.

Soares, M. (1985). **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática.

Tfouni, L. V (1988). **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes.

Vernon, S.; Ferreiro, E. (1999). Writing development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 69, n. 4, p. 395-415.