

O (NÃO) LUGAR DA ALFABETIZADORA EM PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICO-CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

THE (NON) PLACE OF THE LITERACY TEACHER IN THE PEDAGOGICAL-CURRICULAR PROPOSALS OF PORTUGUESE LANGUAGE FOR PRIMARY SCHOOL

Emerson de Pietri

Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5060-9891>

Resumo: A formação de professoras de língua portuguesa para os anos iniciais é condicionada historicamente por clivagens nos currículos da escola básica e de suas contrapartes nos cursos de licenciatura. Aos primeiros anos do Ensino Fundamental I, atribui-se historicamente o objetivo primeiro de promover a aquisição da escrita alfabética, num espaço discursivo caracterizado pela concorrência entre concepções teórico-metodológicas produzidas em campos diversos do conhecimento. A produção de textos, em práticas de leitura e de escrita, ocupa posição diversa nesses espaços de concorrência, concebida ora como uma pré-condição para que o processo de alfabetização se realize de forma significativa para o alfabetizando, ora como um fator instrumental para a efetivação do processo de alfabetização, o que produz efeitos sobre os modos como o conceito de letramento é apropriado como referência didático-pedagógica. A formação do leitor e do escritor é prevista então para ocorrer, ou integradamente à aquisição da escrita alfabética, ou apartadamente, quando as possibilidades de realização autônoma da escrita alfabética pelos/as estudantes estariam/deveriam estar estabelecidas. Nesse processo curricular difuso, as diferentes funções atribuídas à língua, ao texto e ao letramento referenciam modos diversos de valoração profissional da alfabetizadora, conquanto se atribua ou não a esta, curricularmente, a função de professora de língua portuguesa. O objetivo neste trabalho é o de caracterizar as representações oficiais do trabalho

docente decorrentes do nível de especialidade que se atribui à formação e à atuação profissional da professora de língua portuguesa para as fases iniciais da escolarização no Ensino Fundamental I. Para responder a este objetivo foram analisados, com base em conceitos da análise de discurso de linha francesa, os modos como se inter-relacionam concepções de língua, de texto e de letramento em documentos de referência curricular para o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais.

Palavras-chave: Pedagogia; Docência; Currículo; Alfabetização; Letramento

Abstract: Portuguese language teachers' education for the early years is historically conditioned by cleavages in the curriculum of basic school and its counterparts in undergraduate courses. The first years of Primary School are historically assigned the primary objective of promoting the acquisition of alphabetic writing, in a discursive space characterized by competition between theoretical and methodological conceptions produced in different fields of knowledge. The production of texts, in reading and writing practices, occupies a different position in these spaces of competition, sometimes conceived as a precondition for the literacy process to be carried out in a meaningful way for the learner, sometimes as an instrumental factor for the effectiveness of the literacy process, which produces effects on the ways in which the concept of literacy is appropriated as a didactic-pedagogical reference. The formation of the reader and the writer is expected to occur either integrally to the acquisition of alphabetic writing, or separately, when the possibilities of autonomous achievement of alphabetic writing by students would/should be established. In this diffuse curricular process, the different functions assigned to language, text and literacy refer to different ways of professional valuation of the literacy teacher, while it is assigned or not, curricularly, the function of Portuguese language teacher. The objective of this work is to characterize the official representations of the teaching work resulting from the level of specialty that is attributed to the formation and professional performance of the Portuguese language teacher for the initial phases of schooling in Primary Education. In order to answer this objective, the ways in which conceptions of language, text and literacy are interrelated in curricular reference documents for the teaching of Portuguese language in the initial years were analyzed based on concepts of French discourse analysis.

Keywords: Pedagogy; Teaching; Curriculum; Literacy

INTRODUÇÃO

Historicamente, a alfabetização na escola ocupa uma posição indefinida quanto à institucionalidade do trabalho docente, numa condição difusa em que a profissional responsável pelo ensino da escrita em suas fases iniciais é e *não* é considerada professora de língua portuguesa. Essa posição institucional e disciplinar difusa pode decorrer de fatores diversos, como a distribuição social de alfabetização dispersa, sob responsabilidade de sujeitos e instituições várias, como a igreja, por exemplo, nos períodos em que a escolarização formal não se apresenta constituída; pela ocupação da função docente por profissionais leigos, nos casos em que a formação profissional não é possível pela ausência de instituições formadoras; pela atribuição do trabalho de alfabetização a voluntariados, em projetos que historicamente foram implementados no país para ampliação do acesso à aquisição da escrita; pelas divisões curriculares que separam a formação docente em língua portuguesa para os anos iniciais como atribuição dos cursos de Pedagogia, e, para os níveis seguintes, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, como atribuição dos cursos de Letras; ou, também, pelos modos como nos programas oficiais para o ensino básico e nas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, é representada a atribuição da alfabetizadora em relação à disciplina de língua portuguesa.

O objetivo no presente trabalho é o de observar de que modo as propostas pedagógico-curriculares de reconfiguração dos objetos de aprendizagem de língua portuguesa e das práticas de ensino, no que se refere à alfabetização, segundo concepções teórico-metodológicas que fundamentam essas propostas em momentos históricos específicos, ressignificam, em condições sociais, políticas e ideológicas determinadas, a função e o *status* atribuídos ao trabalho docente da alfabetizadora.

Os documentos de referência curricular são aqui observados como instrumentos de conformação do currículo e dos processos de formação docente, no sentido de que buscam estabelecer concepções e práticas de ensino determinados, e, assim, promover mudanças na cultura escolar, nos processos de formação inicial e continuada de professores(as), bem como nas práticas docentes de professores(as) em serviço (cf.: MARINHO, 2007).

Compõem o material de análise documentos oficiais de referência curricular representativos de projetos políticos de transformação dos objetos e práticas didático-pedagógicas no ensino básico e de formação docente, inicial e/ou continuada,

em momentos históricos específicos no país. Nesse sentido, são analisados a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau (São Paulo, 1988), documento paulista representativo de um processo mais geral de propostas curriculares que compartilharam naquele momento histórico — a década de 80 do século XX — características teórico-metodológicas comuns, no país (GERALDI, SILVA & FIAD, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (BRASIL, 1997) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (BRASIL, 1998), primeiros documentos de referência curricular de abrangência nacional; e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento nacionalizante que foi estabelecido como referência legal e normativa para a elaboração de currículos estaduais e municipais.

Os dados foram produzidos e analisados com base em referencial teórico-metodológico próprio aos estudos da vertente francesa da Análise do Discurso. De acordo com o referencial conceitual proposto por Maingueneau (2005), os discursos se constituem em relações interdiscursivas, em processos de delimitação recíproca: um discurso define seus limites com base em relações polêmicas estabelecidas em sua relação com discurso(s) concorrente(s). As polêmicas se materializam em traços semânticos opositivos, de modo que valores atribuídos a temas, conceitos, objetos, instrumentos e estratégias discursivas, num discurso, sejam mantidos parcialmente, recusados, reapropriados ou denegados, no(s) discurso(s) com que se estabelecem relações de delimitação recíproca.

As relações interdiscursivas se constituem nessa perspectiva como um processo de *interincompreensão*, em que as bases semânticas de um discurso são *traduzidas* pelas regras semânticas do discurso concorrente. Nos discursos analisados neste trabalho, observa-se como proposições para o ensino de língua portuguesa de base sociointeracionista são reapropriados por discursos concorrentes, de base cognitivista, para a proposição de referenciais pedagógico-curriculares. Desse modo, ainda que as proposições curriculares publicadas na década de 1990 e no ano de 2017 se apresentem aos destinatários como consensos e sínteses em relação às proposições anteriormente produzidas no país, evidencia-se, com o trabalho analítico sobre elas, que, de fato, operam-se, em bases semânticas referenciadas em vieses ideológicos e discursivos divergentes, *traduções* dos referenciais conceituais e metodológicos anteriormente propostos, em acordo com as regras semânticas dos discursos agentes e suas bases ideológicas.

1. Emergência do ensino de língua portuguesa renovado: o trabalho da alfabetizadora em contexto

Nas propostas curriculares de base sociointeracionista produzidas na década de 80 do século XX, no Brasil, as referências à cultura oral orientam as proposições para o ensino e a aprendizagem na escola básica, pública, que se produzem então sensíveis à língua e à cultura do(a) estudante proveniente de grupos sociais que passavam a ter acesso mais ampliado à escolarização (cf.: SOARES, 1986; BEISIEGEL, 2013; FREITAS, 2014). A escola se constituía naquele momento histórico como o lugar do encontro da diversidade, da heterogeneidade linguística característica do país, e a sala de aula seria então o espaço de partilhas desse grande conjunto de saberes reunidos. A produção textual é então posicionada como a prática pedagógica fundamental, ampliando-se a noção de texto em relação a como tradicionalmente aceito — o texto escrito, de caráter acadêmico, produzido por autores legitimados socialmente — para abarcar as produções linguísticas em contexto, tanto faladas quanto escritas, levadas para o interior da escola pelas práticas didático-pedagógicas, mas também pelos participantes da cultura escolar em seus saberes e usos linguísticos: a cultura seria produzida nos processos de interação de que participavam docentes, funcionários, estudantes e pessoas da comunidade de que a escola é parte (cf.: FRANCHI, 1991).

As bases sociointeracionistas da proposta curricular paulista da década de 80 (SÃO PAULO, 1988), para o ensino de língua portuguesa, orientam as proposições pedagógicas no sentido de que respondam às particularidades dos contextos próprios de que as escolas participam. Os usos de linguagem são então considerados em relação às especificidades histórico-culturais e socioeconômicas de determinado grupo cultural. Concebe-se que os conhecimentos são produzidos coletivamente com base em atividades de linguagem que organizam e medeiam as interações entre o sujeito e a realidade, e a interação entre o sujeito e os outros sujeitos.

De acordo com a proposta, o *texto* se caracteriza por ser falado ou escrito e se constitui na interação dos sujeitos, fundado em aspectos sistemáticos e em regras (linguísticas, lógicas, conversacionais) que compõem o quadro linguístico e cultural em que se situam os interlocutores (e em que constituem suas identidades): “Assim, o que define o texto não é sua extensão (...), mas o fato de que é uma unidade de sentido em relação a uma situação” (SÃO PAULO, 1988, p. 18).

“Nessa dimensão [a textual], a atividade linguística não se faz nas palavras ou frases isoladas para análises e exercícios escolares. Ela se realiza nos processos reais de comunicação como discurso ou texto.” (SÃO PAULO, 1988, p. 18)

A concepção de língua, texto e discurso que orienta as proposições realizadas no documento em análise referencia-se na noção de *trabalho*. Os sujeitos linguísticos que se encontram no contexto de ensino e de aprendizagem, juntos, desenvolvem, em atividades colaborativas, transformações na realidade que os constitui. As práticas de ensino e de aprendizagem, referenciadas em concepção de linguagem compreendida como *trabalho*, se diferenciariam assim das práticas pedagógicas tradicionais de língua portuguesa na escola, pautadas pelo domínio de regras, artifícios e classificações:

“(…) Se conseguirmos que ele [o conceito de trabalho] esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, como prática de um sujeito em uma ação transformadora, estaremos conseguindo formar, em nossos alunos, uma capacidade linguística plural, pela qual poderão inclusive, de quebra, dominar as regras gramaticais, os artifícios da retórica e da argumentação, os rótulos fornecidos pela história literária. Isso, sem a metade de nossos bloqueios de expressão verbal.” (SÃO PAULO, 1988, p. 19)

Nesse sentido, pressupõe-se na proposta curricular em análise que os sujeitos linguísticos chegam à escola trazendo os conhecimentos de que se apropriaram e que produziram nos processos de constituição de suas subjetividades e identidades em seus grupos sociais de origem: “A criança que chega à escola já domina sua língua, utilizando-a eficientemente em situações de comunicação.” (SÃO PAULO, 1988, p. 27)

Observa-se no documento em análise, entretanto, distinção entre o referencial conceitual geral para o ensino de língua portuguesa, de base sociointeracionista, e o que orientou a proposta pedagógica de alfabetização, prevista para se consolidar nos dois primeiros anos do então ensino de 1º grau. A prática pedagógica proposta para a alfabetização se orientou conceitualmente pelo construtivismo dos estudos de Emilia Ferreiro, considerando assim o processo de aquisição do sistema de representação escrita como de base cognitiva, referenciada na psicologia do desenvolvimento de linha piagetiana.

É preciso observar, no entanto, que, apesar de suas referências individuais e cognitivas, as pesquisas de Emilia Ferreiro se produziram em busca de contribuir para a alfabetização de sujeitos das classes sociais exploradas, o que se realizou

tanto com a observação de processos de aquisição do sistema de escrita alfabéticas provenientes dessas classes sociais, quanto com o pressuposto de que as representações de língua, de ensino e de aprendizagem tradicionalmente operantes na escola conflitavam com as particularidades de aprendizagem dos sujeitos em razão de suas características individuais, mas, também, de suas proveniências socioeconômicas (c.f: FERREIRO, 1990), de práticas culturais e de sua diversidade (FERREIRO, 1995).

Desse modo, ainda que se aproximassem no documento duas bases conceituais concorrentes – a construtivista e a sociointeracionista – essas bases compartilhavam o pressuposto da necessidade de se observarem as diferenças entre as variedades linguísticas e as práticas culturais dos(as) estudantes e aquelas promovidas pela escola, de modo a acolher o(a) estudante e sua cultura na cultura escolar. A legitimidade da variedade linguística da criança deveria ser assim pressuposta nas atividades didáticas que viessem a ser realizadas:

“Sem reprimir ou desrespeitar a linguagem da criança, esses fatos [que colocam questões relativas às relações fala / escrita] irão logo multiplicar-se: as convenções da escrita, em inúmeros aspectos, não correspondem às formas da fala coloquial da criança ou do adulto.” (SÃO PAULO, 1988, p. 35)

Essa etapa decorre de outra, anterior, em que se desenvolvem as hipóteses sobre as relações letra / som e que se apoia nas atividades que quem está se alfabetizando realiza *sobre* a escrita. Observa-se no documento aproximação de referências às pesquisas de linguistas sobre o processo de alfabetização — na passagem abaixo menciona-se publicação de Miriam Lemle (LEMLE, 1988) — às de base construtivista:

“Quando a criança consegue estabelecer a relação entre a escrita e a fala, ela começa por formular uma hipótese radical: a de uma correspondência estreita entre essas duas formas de representação e de expressão. Uma autora fala, sugestivamente, dessa hipótese como a de um “casamento monogâmico” entre cada combinação de letras e cada sílaba ou sequência sonora, entre cada letra e cada som.

Mas as próprias atividades sobre a escrita vão logo colocá-la diante de fatos que colocam em dúvida essa hipótese. (...)” (SÃO PAULO, 1988, p. 35)

A apropriação das normas ortográficas sucede o movimento primeiro de aquisição dos princípios de funcionamento do sistema de escrita alfabética. Assim, a base normativa do sistema ortográfico é posicionada como tributária da alfabetização, e não orientadora desta, como será observado adiante, com relação à Base Nacional

Comum Curricular (BRASIL, 2017). Na proposta curricular de língua portuguesa (São Paulo, 1988), as relações entre quem se alfabetiza e o sistema de escrita a ser conhecido se desenvolvem paulatinamente, segundo o tempo do aprendiz, mas também com o apoio de quem ensina, o(a) professor(a):

“Tendo a criança construído o conceito de que a escrita é alfabética, ela vai descobrindo e construindo as relações e correspondências entre o sistema fonológico e ortográfico; (...). Assim, vai paulatinamente construindo seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico. Evidentemente, para isto são necessárias interferências significativas por parte do professor e que sejam dadas ao aprendiz as informações necessárias.” (SÃO PAULO, 1988, p. 35)

As representações de língua, aprendizagem e trabalho docente apresentam-se, assim, na proposta curricular, em coocorrência no que se refere a suas filiações teórico-metodológicas. Segundo a perspectiva sociointeracionista, docentes e discentes, cooperativamente, produziram cultura linguística transformadora das condições sociais, políticas, ideológicas e econômicas em que se constituíam enquanto sujeitos. Objetivava-se promover a participação em práticas de leitura e de escrita de modo que os sujeitos se apropriassem das normas (faladas e escritas) valorizadas socialmente, e, com elas, tivessem instrumentos de participação social e política que lhes eram de direito numa sociedade que se desejava democrática. Segundo a perspectiva construtivista, seria tarefa docente promover processos de mediação entre quem vai aprender e o objeto a ser conhecido de modo a contribuir com a atividade do aprendiz sobre o objeto a ser conhecido.

A função constitutiva atribuída à oralidade nas caracterizações do contexto de ensino e de aprendizagem parece ser a condição para que as perspectivas sociointeracionista e construtivista possam coocorrer na proposta curricular. De acordo com o sociointeracionismo, a apropriação de práticas de escrita e, em consequência, de suas bases alfabéticas, se realizaria como trabalho do sujeito sobre a linguagem em suas bases materiais. Na proposta curricular, considera-se que efeitos das práticas sociais de uso da escrita poderiam ser observados nas práticas de oralidade das crianças em função do grupo social de origem do(a) estudante:

“considerando que a criança do ciclo básico se expressa oralmente com desenvoltura em situações reais de comunicação, também podemos verificar – dependendo do ambiente proveniente – especificidades da escrita, como marcadores narrativos, vocabulário, utilização de determinados tempos verbais... na fala da mesma.” (São Paulo, 1988, p. 32)

Parece, assim, que, ainda que o termo *letramento* não estivesse em circulação no país no período em observação, elementos que viriam a compor suas bases conceituais se encontravam presumidos nas concepções de base sociointeracionista em circulação, como contraparte pressuposta do conceito de oralidade.

Esses elementos que sugerem traços conceituais do letramento podem ser observados também no modo como a oralidade constitui as bases para o desenvolvimento da aquisição do sistema de escrita alfabética segundo perspectiva construtivista. Segundo essa perspectiva, a participação em práticas orais às quais se associassem objetos da cultura escrita produziria o fundamento material para a aquisição do sistema de representação alfabética. Nesta concepção, as práticas sociais de uso da escrita são presumidas no que se refere a sua função no processo de aquisição do sistema de representação escrita, dado que seriam constitutivas do próprio objeto da aprendizagem. Não havendo escrita senão em práticas sociais de uso, alfabetização e letramento seriam termos que remeteriam ao mesmo processo, como defende Emilia Ferreiro ao discutir posteriormente essas noções (FERREIRO, 2003). A valoração da noção de oralidade, bem como a polêmica constitutiva da perspectiva construtivista quanto à propriedade ou não do conceito de letramento, parece ser um indicador de que elementos que viriam a ser constitutivos desse conceito podem ser observados na proposta curricular em análise.

Neste momento histórico, portanto, não se estabelece diferença entre níveis ou tipos de docência, mas a alfabetizadora era pressuposta professora de língua portuguesa. Ainda que se estabeleça na proposta curricular em análise uma divisão em que o construtivismo é a referência teórico-metodológica para a alfabetização, e o sociointeracionismo é a referência teórico-metodológica para o ensino de língua portuguesa em sua abrangência maior, o conceito de trabalho docente pressupõe a unidade de função profissional independentemente de qual seja o objeto de aprendizagem a ser considerado.

Parece contribuir para essa unidade funcional também a posição que ocupa a cultura oral nas propostas didático-pedagógicas apresentadas no documento observado, e a noção de texto a ela associada, que amplia a caracterização pautada exclusivamente na escrita para se considerar também a legitimidade das produções textuais faladas. A prevalência da oralidade nas proposições didático-pedagógicas apresentadas no documento curricular impede assim que se estabeleça cisão entre práticas de alfabetização e demais práticas de ensino de língua portuguesa, podendo

ser entrevistados, no conceito de oralidade de então, como antes sugerido, elementos do que viria a ser o conceito de letramento, conceito que poderia também garantir um princípio de unificação para a qualificação do trabalho docente no ensino de língua portuguesa. Esse princípio não é observado nas proposições curriculares do período histórico seguinte, entretanto.

2. Paradoxo docente: a alfabetizadora é e não é professora de língua portuguesa

O discurso materializado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua portuguesa, publicados na segunda metade da década de 90 do século XX, caracteriza-se pela aparente construção de consensos sobre as concepções concorrentes de linguagem e de ensino e aprendizagem produzidas no país até então:

“Daí estes Parâmetros Curriculares Nacionais soarem como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração, em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares.” (BRASIL, 1997, p. 19)

A produção de consensos teórico-metodológicos se realiza nos PCN de língua portuguesa com base no deslocamento dos modos de representação dos espaços associados ao contexto escolar e aos seus limites. Assim, se na Proposta Curricular (São Paulo, 1988) a escola e a sala de aula eram projetadas como locais do encontro da heterogeneidade cultural e linguística, e, enquanto tais, seriam espaços de partilha e de produção cooperativa de conhecimentos, nos PCN de língua portuguesa se estabelece um limite entre o que seria o contexto interno e o contexto externo da escola, de modo que os conhecimentos linguísticos a serem ensinados e aprendidos em sala de aula seriam compostos de objetos e usos de linguagem didatizados para seu ingresso em contexto escolar:

“Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando

entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. (BRASIL, 1997, p. 28)

Observa-se, na passagem acima, o deslocamento da tematização da língua em sua heterogeneidade, característica das propostas curriculares produzidas na década anterior para a tematização da diversidade textual (cf.: GERALDI, SILVA & FIAD, 1996), categorizada neste novo momento em gêneros *que se pode aprender*. Os textos, ao cumprirem *um papel modelizador*, segundo essa concepção, não são observados como representantes da heterogeneidade social em que circulam, mas são já disciplinados para representarem os usos definidos pedagogicamente em função da recorrência e valoração social do gênero. A heterogeneidade linguística é assim denegada para que os textos sejam tomados didaticamente como modelos a serem aprendidos.

Nesses parâmetros, presume-se que a língua a ser ensinada e aprendida na escola se associa a uma norma social pré-definida e a um padrão de escrita pré-estabelecido. Se em propostas curriculares anteriores, a diversidade textual produzida socialmente ingressaria na escola nas produções de linguagem dos participantes desse contexto, docentes, estudantes e moradores da comunidade em que se localiza a escola, nos PCN, define-se como necessário disciplinar essa diversidade discursivamente para que o processo de ensino de língua portuguesa se realize de forma controlada, eficaz e eficiente.

A textualidade é submetida à *discursividade*, compreendida em bases sociocognitivas — faz-se referência no documento, por exemplo, a *competência discursiva* (p. 29); a *conhecimento letrado* (p. 28); a *reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas* (p. 26) — e estabelecida como objeto do ensino e da aprendizagem e condição para a participação social no *mundo letrado*, associada, portanto, ao conhecimento *sobre* as características discursivas da linguagem. Não é suficiente para o exercício da participação social do sujeito, de acordo com as concepções que fundamentam o documento em análise, a participação em práticas de letramento, mas é necessário antes conhecer o *funcionamento* da linguagem, seus *aspectos discursivos*:

“As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois

processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; (...).” (BRASIL, 1997, p. 48)

“(...) É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê.” (BRASIL, 1997, p. 48)

Observa-se, nas passagens acima transcritas, que a alfabetização é um processo de ensino e de aprendizagem dissociado dos que se referem aos *conhecimentos discursivos para participação no mundo letrado*. Ocorrem em paralelo, mas à alfabetização se atribui uma função instrumental para o desenvolvimento pelos aprendizes da autonomia para a leitura e a escrita eficazes. Observa-se na relação polêmica com que se ordenam os valores atribuídos a um objeto de conhecimento e a outro — a aquisição do sistema de escrita alfabética e os conhecimentos discursivos sobre o funcionamento da linguagem — a diferença hierárquica que se atribui ao trabalho de alfabetização e aos demais objetivos formativos que compõem a disciplina de língua portuguesa. Na passagem

“A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. Mas a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem — que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo letrado — não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social.” (BRASIL, 1997, p. 28)

dois aspectos precisam ser observados: primeiramente, que o letramento escolar — isto é: um tipo de letramento fundamentado na didatização dos textos de circulação social extraescolar e das práticas de leitura a eles relacionadas — está associado a um tipo de conhecimento de caráter sistematizado que posiciona as práticas letradas como uma função do que se denomina no documento como *características discursivas da linguagem*. Considerando-se que o termo *discursivo* relaciona-se a uma concepção sociocognitivista de linguagem, as práticas sociais extraescolares são submetidas a um processo de tratamento didático que, ao modelar essas práticas, interdita sua historicidade em contexto de ensino e de aprendizagem. A historicidade é submetida a uma dada conjuntura e é às demandas configuradas nessa dada conjuntura a que

o ensino e a aprendizagem devem responder: “A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento” (BRASIL, 1997, p. 26). O desenvolvimento das competências e habilidades associadas à leitura e à escrita se apresenta como uma função da necessidade de responder eficientemente às demandas sociais: “Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente.” (BRASIL, 1997, p. 25).

Outro aspecto a ser observado refere-se ao modo como é caracterizada a escrita em relação ao sujeito que se alfabetiza e à sua (da escrita) função social: concebida em bases cognitivistas e como um *código*, responde positivamente a concepções de linguagem que tomam a escrita como um fator de mudança qualitativa do pensamento — “A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social” (BRASIL, 1997, p. 28) —, apoiando-se em teses de que a escrita seria a base para uma mudança cognitiva qualitativa ao possibilitar o pensamento lógico, a abstração e a racionalidade, em contraposição ao primitivismo, à ilogicidade, à circunstancialidade, próprias ao pensamento não evoluído pelo contato com a escrita (para críticas a essa dicotomia, cf.: Marcuschi, 2001).

De igual modo, se, por um lado, afirma-se no documento a contraposição a concepções de letramento que o tomam como uma prática social que poderia substituir a alfabetização, o que invalidaria a necessidade de um ensino sistematizado das relações entre fonemas e letras, submete alfabetização e o letramento ao caráter discursivo da linguagem, que, como observado, se caracteriza por ser concebido como uma atividade metacognitiva: “Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem” (BRASIL, 1997, p. 56).

A negação empregada em “não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante”, para contrapor enunciados que indicassem a desvalorização do ato de alfabetizar em relação às demais práticas pedagógicas, não altera a condição instrumental que lhe é atribuída no documento, uma vez que não é a aquisição do código alfabético ela mesma que promoveria mudanças cognitivas qualitativas, mas a possibilidade que essa aquisição oferece para o acesso aos gêneros textuais que permitam “o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas”:

“Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada.

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.” (BRASIL, 1998, p. 24)

Submetem-se, assim, às competências e habilidades, desenvolvidas com a aprendizagem dos gêneros textuais cujas características favoreçam o desenvolvimento cognitivo e a apropriação dos modos de funcionamento discursivo, a ampliação dos recursos de letramento e a participação social eficiente:

“(...) Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (BRASIL, 1997, p. 21)

O *letramento* é assim tratado de modo distanciado do princípio etnográfico que lhe está subjacente; nesse sentido, ainda que refira as práticas sociais que têm a escrita como um de seus elementos, não considera a heterogeneidade dessas práticas. Não considera, por exemplo, o texto produzido — na leitura ou na escrita — pelo(a) estudante como um documento que poderia ser analisado com o objetivo de se estudar etnograficamente quais as práticas culturais próprias aos grupos e sujeitos que frequentam a escola (mas considera a escola como o lugar da não autenticidade, da não legitimidade: apenas os textos que circulam socialmente — a escola não é percebida assim como constitutiva da sociedade, mas como um instrumento dela — são “textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comu-

nicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato” (BRASIL, 1997, p. 28).

A associação de uma compreensão particular da perspectiva construtivista de alfabetização e de uma apropriação do conceito de letramento submetido a concepções cognitivistas de linguagem reposicionam o trabalho docente em função das condições de aprendizagem que devem ser atendidas. Assim, no momento mesmo em que, num documento curricular de caráter oficial, se “reconhece” a alfabetizadora como professora de língua portuguesa

“A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa.” (BRASIL, 1997, p. 28)

o trabalho docente é submetido às atividades de aprendizagem e reduzido à preparação das condições para que esta aprendizagem se realize de modo eficaz; as práticas de ensino devem ser revisadas substantivamente, e substituídas por *práticas que possibilitem ao aluno aprender*, como se pode observar nas passagens destacadas dos seguintes enunciados do documento em análise:

“Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997, p. 26)
“(...) é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. (...)” (BRASIL, 1997, p. 42)

A palavra *ensino*, no documento em análise, é substituída por termos que construam caracterizações de docência como função de outros elementos que compõem o contexto de ensino e de aprendizagem. Na passagem abaixo reproduzida, em lugar de *organizar o trabalho educativo*, poderiam ter sido empregados termos como *docência* ou *ensino*, por exemplo:

“Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para

produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola.” (BRASIL, 1997, p. 48)

No entanto, nesse modelo proposto, são as condições de aprendizagem que estabelecem a função educativa. Assim, no enunciado é preciso *organizar o trabalho educativo*, não se explicita um sujeito para o verbo *organizar*, com o que se produz ambiguidade em relação a qual sujeito se atribui a função de organização das condições de ensino e/ou de aprendizagem, se à professora ou ao estudante. O mesmo se observa em relação à não explicitação de um complemento para *trabalho educativo* quanto a quem ocupa a função de agente no sintagma nominal, não sendo definido, assim, se realizar o trabalho educativo é atribuição da professora ou do estudante.

Quando o termo *ensinar* é empregado, não se determina, portanto, seu sujeito, não se identifica aquele(a) que ensina, mas a oração mesma em que o termo *ensinar* é empregado ocupa a função de sujeito do período composto de que é parte, em complemento a um verbo de modalidade deôntica. Essa operação, observada em é preciso *organizar o trabalho educativo*, acima mencionado, se encontra também no enunciado a seguir:

“É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever.” (BRASIL, 1997, p. 48)

Nota-se que o caráter epistêmico, relacionado a como o conhecimento é construído, próprio ao trabalho de ensino e de aprendizagem, concorre não apenas com o caráter deôntico — as normas e preceitos a que se deva obedecer — atribuído à função docente, mas também ao atribuído à função discente, observando-se que os aprendizes não são conduzidos a conhecer ou se apropriar de conhecimentos e práticas, mas a *lidar* com as injunções do sistema alfabético-ortográfico e com as injunções do funcionamento discursivo da linguagem.

Nos PCN, portanto, o caráter deôntico das proposições concorre com o caráter epistêmico que as constitui, produzindo efeitos sobre os modos como se caracterizam o trabalho docente, discente, os objetos de conhecimento e as práticas de ensino de aprendizagem. Na BNCC, o epistêmico se encontra de fato submetido ao deôntico, como será observado a seguir.

3. Currículo único em bases normativas: a desqualificação do trabalho docente

Em 2017 publica-se a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento de referência para a produção de currículos estaduais e municipais no país. Sua produção se iniciou no ano de 2014, seguindo princípios democráticos de discussão e elaboração das diretrizes normativas para a educação básica, tendo já três versões prévias sido concluídas, quando em 2016 é consumado o golpe político-jurídico-midiático com a tomada do poder pelos grupos econômicos de interesse financeiro/rentista e pelos grupos políticos e sociais retrógrados do país. Com o golpe, são implantadas políticas neoliberais que não haviam sido realizadas no governo Fernando Henrique Cardoso (cf.: PINHEIRO; GIAMBIAGI; MOREIRA, 2001), com a redução/extinção de direitos trabalhistas e de programas de seguridade social; opera-se a restrição das verbas destinadas aos serviços públicos (saúde, educação, ciência), e é definido em lei a o “controle fiscal” ou “teto de gastos”, para destinação prioritária das verbas públicas ao pagamento de dividendos e dívidas ao mercado financeiro e credores do Estado.

Nesse contexto ocorre a reordenação dos princípios que orientavam a produção de uma Base Nacional Comum Curricular, publicada em uma versão final produzida por agentes associados a grupos de interesse econômico e suas fundações. Assim, dos conteúdos mínimos de ensino e de aprendizagem, como anteriormente previsto, a versão final estabelece as normas para a apropriação em bases cognitivas dos objetos de conhecimentos e do reconhecimento de seus valores sociais. O objetivo principal do trabalho educativo é o de favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades, termos não conceituados no documento em análise. Como evidenciado por Chaves (2021), nesta versão do documento:

“verbos como *contrapor*, *argumentar*, *criticar*, *entender* quase não aparecem, até porque, mesmo em uma normativa pautada pela ideologia das competências, poderiam ser o princípio do processo de desmentir o seu *em-si* ausente de historicidade. Em contrapartida, verbos que trazem sentidos bastante restritos e colocam o aluno em uma posição ordeira mediante o conhecimento são muito recorrentes. A exemplo disso, logram destaque *utilizar* e *descrever*, que aparecem mais de 100 vezes no documento.” (CHAVES, 2021, p. 11)

Como apontado pela autora, o verbo mais empregado é *identificar*, com o sentido de *distinguir*, *reconhecer* ou *classificar*, o que demonstraria o caráter instrumental

da proposta pedagógica que se apresenta no documento em análise, com a “secundarização que os conteúdos histórica e cientificamente produzidos e sistematizados sofrem” (CHAVES, 2021, p. 11).

Tal como observado nos PCN de língua portuguesa, na BNCC também se busca apresentar o documento como o resultado do estabelecimento de consensos em relação às perspectivas em concorrência em momentos anteriores, o que se pode observar na escolha lexical que compõe a passagem a seguir, que retoma termos historicamente produzidos nos discursos sobre ensino de português no país:

“Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.” (BRASIL, 2017, p. 87)

O emprego de termos como *interação discursiva*, *sistematização da alfabetização*, *análise do funcionamento da língua*, *efeitos nos discursos*, *ampliação do letramento*, *produção de textos* e *gêneros textuais* busca associar a BNCC aos discursos didático-pedagógicos e curriculares para o ensino de português materializados nas propostas pedagógicas e curriculares de caráter sociointeracionista, produzidas na década de 80, mas, principalmente, em sua reapropriação nos discursos que fundamentam os PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental, com os quais compartilha as bases ideológicas de caráter neoliberal (cf.: BRITTES; FERREIRA, 2011; VIEIRA; FEIJÓ, 2018).

A busca pela expressão de consensos se observa também nas partes do documento voltadas ao tratamento do processo de alfabetização. Nessas passagens, faz-se menção às *práticas letradas* de que a criança participa *desde que nasce e na Educação Infantil* (com o que se desconsideram no documento as culturas não letradas e as que não têm acesso ao nível de escolarização referido), bem como ao desenvolvimento da *consciência fonológica* como base para o processo de alfabetização (BRASIL, 2017, p. 87-88), aproximando-se, assim, concepções distintas de

língua, de ensino e de aprendizagem, aproximação antes realizada na proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2010). A estes referenciais, aproximam-se ainda enunciados sobre ensino de língua portuguesa produzidos historicamente com base nos estudos da sociolinguística:

“Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despídos de sua vida na língua falada local.” (BRASIL, 2017, p. 88)

No mesmo sentido, faz-se referência, também, aos princípios do desenvolvimento da aprendizagem sobre o sistema de escrita alfabética pela criança, num conjunto de itens que recobrem, esquematizando, as propostas construtivistas de alfabetização:

“Pesquisas sobre a construção da língua escrita pela criança mostram que, nesse processo, é preciso:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica.” (BRASIL, 2017, p. 88)

Note-se, no elenco de itens acima reproduzido, que os verbos enunciadores das ações a serem realizadas no contexto de ensino e aprendizagem não fazem menção ao trabalho docente, mas tão somente ao ato de aprender, o que denota a função atribuída ao trabalho da professora no processo educativo. Diferentemente do que se propõe nos PCN de língua portuguesa, em que as professoras são incumbidas de produzir condições e situações favorecedoras do processo de aprendizagem, na BNCC o trabalho docente sequer é referido.

A aprendizagem é condicionada pelos próprios objetos de conhecimento e instrumentos didáticos que são disponibilizados em contexto escolar. Para que essa representação do processo educativo se construa coerentemente nos enunciados que

compõem o documento em análise operam-se *traduções* e *substituições* de termos de um discurso concorrente a outro, sobre ensino de língua portuguesa, de modo que o aprendiz ocupe a posição central do processo, com o apagamento da função docente. Assim, se se faz referência aos processos de aprendizagem concebidos segundo princípios construtivistas, a seguir se apresenta concepção de alfabetização que parece fundamentada em noções de *mecânica* e de *código*:

“Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (...).” (BRASIL, 2017, p. 87-88)

O discurso sobre a necessidade de observar a realidade da variação e da heterogeneidade linguísticas em contexto de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, com os efeitos que são produzidos no encontro entre a língua/variedade linguística do estudante e a língua/variedade linguística a ser ensinada, é denegado na sequência do documento, sobrepondo-se, nas concepções a respeito do processo de alfabetização, os princípios normativos operados pelo próprio objeto da aprendizagem, aos princípios de descrição e análise linguística operados por quem aprende:

“De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita. Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. (...) Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção.” (BRASIL, 2017, p. 88)

A alfabetização é submetida a um processo de normatização conduzido pelo princípio ortográfico da escrita, de modo que “alfabetizar-se” consiste em o sujeito adequar a sua a língua/variedade linguística às convenções da ortografia. Desse modo, a lista primeiramente apresentada no documento com os princípios construtivista de alfabetização é sucedida por outra, em que se apresentam os princípios normativistas do processo de *codificação/decodificação* e *ortografização*:

“Em resumo, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização como sendo capacidades de *(de)codificação*, que envolvem:

- Compreender *diferenças entre escrita e outras formas gráficas* (outros sistemas de representação);
- Dominar as *convenções gráficas* (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*);
- Conhecer o *alfabeto*;
- Compreender a *natureza alfabética do nosso sistema de escrita*;
- Dominar as *relações entre grafemas e fonemas*;
- Saber *decodificar palavras e textos* escritos;
- Saber ler, *reconhecendo globalmente as palavras*;
- Ampliar a sacada do olhar para *porções maiores de texto* que meras palavras, desenvolvendo assim *fluência* e rapidez de leitura (*fatiamento*).

É preciso também ter em mente que este processo de ortografização em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2017, p. 91)

Mostra-se evidente a redução do processo de aprendizagem à adequação ortográfica, na tradução de enunciados comuns ao campo da alfabetização a enunciados em acordo com as regras semânticas que fundamentam o discurso a que se filia a BNCC. Assim, enunciados em que se afirma que o processo de alfabetizar-se pode se estender além dos dois ou três anos iniciais da escolarização, ou que o aprendizado da ortografia se estende para além do tempo escolar, ao longo das experiências de vida dos sujeitos, confundem-se na BNCC para produzir a representação de que o aprendizado da ortografia estabelece os limites temporais da aprendizagem inicial da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Não se considera a escrita (*codificação*) dentre as capacidades/habilidades a serem desenvolvidas pelo alfabetizando, mas a ortografização, a que se submete a codificação. Nesse sentido, orienta o processo de alfabetização um princípio de normatização, e não de produção de sentidos, como se observa nas proposições curriculares produzidas em momentos históricos anteriores no país.

A concepção de escrita e de leitura como codificação/decodificação contrapõe-se à concepção de escrita como um sistema (sistema de escrita alfabética, no caso do português). A concepção de sistema se fundamenta no pressuposto da existência de regularidades, do que a concepção exposta na BNCC diverge, por referenciar a concepção de alfabetização não no que haja de regular nas relações entre fonemas e letras, mas no que há de incongruência entre um sistema e outro. A escrita é estabelecida como a norma para referenciar as relações fala/escrita, oralidade/letramento. Há, assim, discrepâncias no documento, entre princípios construtivistas e princípios normatizadores, com a primazia conferida a estes últimos.

Esses princípios produzem efeitos sobre os modos como a noção de letramento é construída no documento em análise. Prevalece uma perspectiva normativa das ações de alfabetização e letramento, orientadas pelo fim último da aquisição do sistema de representação escrita que, como observado, é condicionada pelo objetivo de ortografização. Na BNCC, o letramento se reduz a atividades de reconhecimento de formas que são definidas pelo objetivo pedagógico de normatizar usos, de se apropriar de regras no sentido prescritivo do termo. Práticas de oralidade e de letramento ocupam assim uma função instrumental ou condicionante, uma vez que seu desenvolvimento nos anos iniciais da escolarização, de acordo com os referenciais curriculares, não objetiva a formação de leitores e escritores enquanto sujeitos que participam de interações sociais e políticas, ideologicamente constituídas, mas submetem-se ao princípio normatizador da proposta pedagógico-curricular.

Alfabetizar é, portanto, de acordo com a BNCC, *ortografizar-se*, de modo que o próprio objeto define o que deve ser aprendido, não se tematizando assim processos de ensino e de aprendizagem. Nesse processo, a alfabetização é um elemento coocorrente de outros que compõem o componente de língua portuguesa, sem que se estabeleçam relações entre uma parte e outra do componente curricular. A função docente é desconsiderada em sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem. Seja no processo de alfabetização, seja nos processos de apropriação de modos de produção textual, os objetos do conhecimento conformam a aprendizagem, as atividades linguísticas são condicionadas pelos usos legitimados e valores sociais atribuídos aos objetos de conhecimento eleitos para compor a base curricular. Desqualifica-se o trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas propostas curriculares de base sociointeracionista produzidas na década de 80, ainda que não existisse o termo letramento como um conceito possível de ser nomeado, a referência à oralidade como fundamento para a produção de práticas e recursos pedagógicos possibilita que a produção textual em contexto seja configurada como a base material para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa. Nesse sentido, se pudesse haver aproximação das concepções de escrita em relação às práticas sociais componentes dessas proposições pedagógicas, com o conceito de letramento que posteriormente se configura, essas concepções se caracterizariam por

filiar-se ao modelo ideológico de letramento, em contraposição ao modelo autônomo, seguindo-se a distinção proposta por Street (2013):

“A perspectiva padrão em muitos campos, da escolarização a programas de desenvolvimento, trabalha com a suposição de que o letramento por si só — autonomamente — terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Introduzir o letramento para as crianças na escola, para pessoas “iletradas” em vilarejos e para jovens pobres em áreas urbanas, entre outros, teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu “iletrismo”, em primeiro lugar. Eu me refiro a isso como um modelo “autônomo” de letramento. O modelo, eu proponho, disfarça as conjecturas culturais e ideológicas que o sustentam, de forma que possa então ser apresentado como se elas fossem neutras e universais e que o letramento em si teria esses efeitos benéficos. (...) A abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas. O modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo — ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos.” (STREET, 2013, p. 53)

Ainda que todo documento curricular tenha um caráter normativo, e ainda que este caráter se mostre mais ou menos evidente ou explícito em função das condições de produção de cada proposição, as concepções de língua, texto e contexto de produção que se expressam nas proposições curriculares produzidas na década de 80 do século XX se aproximam das características próprias ao modelo ideológico de letramento. Os documentos produzidos posteriormente aos de base sociointeracionista se caracterizam, ao contrário, por associar-se ao modelo autônomo de letramento.

O caráter autônomo atribuído ao letramento nos PCN de língua portuguesa decorre de neles se estabelecerem um conjunto de textos e/ou gêneros — e de práticas de leitura e de escrita a eles associadas —, a serem apropriados pelos(a) estudantes enquanto modelos de usos da linguagem que devem ser (re)conhecidos para que possam ser reproduzidos/replicados. Outro fator que compõe esse cará-

ter autônomo decorre da concepção de alfabetização presente nas proposições do documento em análise, concebida sem que se estabeleça referência com o fato da heterogeneidade linguística, de modo que está pressuposto no documento o consenso linguístico entre a língua do(a) estudante e a língua a ser ensinada na escola. A denegação da variação linguística contribui assim para que as práticas pedagógicas propostas desconsiderem o contexto e a cultura dos sujeitos que participam do processo de escolarização.

Nas proposições curriculares para o componente de língua portuguesa na BNCC, a perspectiva autônoma do letramento igualmente decorre do estabelecimento de gêneros específicos a serem didatizados enquanto modelos de uso, sem que também se faça referência ao fato da heterogeneidade linguística e suas consequências para o ensino de português na escola. No que se refere à alfabetização, o viés autônomo de letramento identifica-se com o fundamento normativo estabelecido para a aquisição da escrita: referenciada pela ortografização, propõe-se que a aprendizagem se realize como um processo de conformação da língua do(a) estudante à norma estabelecida pela ortografia. Assim, não se desconsideram no documento as diferenças entre a língua do(a) estudante e a língua da escola, mas se define que elas devem ser desfeitas no/pelo próprio processo de aprendizagem, num percurso de assimilação cultural.

Nessas proposições para o ensino de língua portuguesa, a alfabetizadora tem seu *status* profissional diferentemente qualificado pelas proposições curriculares oficiais segundo se lhe atribua uma e/ou outra função no que se refere ao trabalho docente: transformadora das condições sociais, políticas, econômicas e culturais junto ao grupo de que participa; mediadora da aprendizagem, com a tarefa de produzir condições para que o encontro do sujeito que aprende com o objeto a ser aprendido/apreendido aconteça do modo mais eficiente possível, de acordo com as necessidades do aprendiz; tutora supletiva, atuando para recolher e fornecer recursos didáticos que se mostrem necessários para a efetivação do que se estabelece no currículo comum estabelecido pela BNCC (cf.: *Pietri, 2021*), dado que os objetos de conhecimento e os recursos didáticos guardam em si as bases materiais e instrumentais para a efetivação da aprendizagem.

Os modos de caracterização do trabalho docente da alfabetizadora em documentos de referência curricular evidenciam as diferenças como são qualificadas as atribuições docentes em momentos históricos específicos. Observa-se nas propostas oficiais de renovação do ensino de língua portuguesa na década de 1980 publicadas

no Estado de São Paulo o posicionamento da alfabetizadora como responsável por *auxiliar* os alfabetizandos em seus processos de aquisição do sistema de representação escrita. De base construtivista fundamentada nos estudos de Emilia Ferreiro, a alfabetização de constitui em desenvolvimento interno ao aprendiz, no que a professora deve buscar interferir de forma significativa:

“Tendo a criança construído o conceito de que a escrita é alfabética, ela vai descobrindo e construindo as relações e correspondências entre o sistema fonológico e ortográfico; (...). Assim, vai paulatinamente construindo seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico. Evidentemente, para isto são necessárias interferências significativas por parte do professor e que sejam dadas ao aprendiz as informações necessárias.” (São Paulo, 1986, p. 35)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), após se observar que a alfabetização é parte desse componente curricular, anuncia-se no documento que a alfabetizadora seria também professora de língua portuguesa, como se antes não houvesse sido:

“A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa.” (BRASIL, 1997, p. 28)

Nota-se, nesta passagem do documento oficial, a enunciação da interdição histórica a que estiveram (estão?) submetidas as professoras alfabetizadoras quanto ao reconhecimento de seu trabalho docente. Essa interdição está relacionada à cisão curricular que caracteriza o ensino na escola básica e a formação de professores(as) de língua portuguesa: a formação e o fazer docente recebem valorações distintamente hierarquizadas para os hoje denominados Ensino Fundamental I, II e Médio, deslegitimando a formação profissional para os anos iniciais enquanto formação para o ensino de língua portuguesa.

Mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a alfabetização é estabelecida como o objeto principal dos dois primeiros anos do ensino fundamental, pois garante a apropriação de outros conhecimentos, que seriam oferecidos, nas escolas, pelas práticas de letramentos dos demais componentes curriculares:

“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. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo.” (BRASIL, 2017, p. 54)

A autonomização do processo de alfabetização em relação a outros processos de produção de conhecimentos se relaciona, neste documento de referência curricular, à individuação do processo de aprendizagem, esvaziada de sua base social, inclusive em relação às interações pedagógicas entre docentes e estudantes. O trabalho docente é secundarizado em relação ao ato de aprender, e deslegitimado, no documento, quanto a sua necessidade: chega-se a afirmar que há “evidências sobre a relevância dos(as) professores(as) e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 21), o que justificaria a necessidade de uma Base Nacional de formação docente para garantir que essa formação levasse à implementação adequada do que prescrito na BCNN.

A função docente projetada nos documentos observados pode ser caracterizada então do seguinte modo:

- em contexto de políticas sociais (década de 1980), com a produção colaborativa de textos próprios à cultura oral e escrita dos participantes do contexto escolar, a professora coopera para a formação do sujeito de linguagem que, com seu trabalho linguístico, transforma o contexto em que se constitui;
- em contexto de políticas neoliberais de 1ª geração (década de 1990), com o gerenciamento de atividades realizadas com o emprego gêneros utilitários para a alfabetização e o letramento, a professora promove a mediação entre o sujeito e o objeto linguístico para o desenvolvimento de usos competentes e hábeis para a atuação social;
- em contexto de políticas neoliberais de 2ª geração (contexto pós-golpe de 2016), com a adequação da língua do aluno à normatização da escrita referenciada nos processos de ortografização, o sujeito da aprendizagem aprende a reconhecer o valor dos recursos linguísticos, de suas normas e de seus usos; considera-se haver *evidências* de que a professora contribui para a aprendizagem do aluno.

As ressignificações do trabalho da alfabetizadora, no período que se estende da abertura política na década de 80, ao pós-golpe de 2016, evidenciam o processo de desqualificação de seu *status* profissional de docente de língua portuguesa conforme se operam, em nível de governos e de Estado, projetos autoritários de fechamento dos sentidos e de controle social, político, econômico e ideológico. Esses projetos autoritários se intensificam na Política Nacional de Alfabetização estabelecida em 2019 pelo grupo que então assomou ao poder. Defender o lugar de docente de língua portuguesa para a alfabetizadora é um necessário movimento de resistência para a construção de uma sociedade justa, democrática e emancipada.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, C. R. Os primeiros tempos da pesquisa em sociologia da educação na USP. *Educação e Pesquisa*, vol. 39, n.3, p. 589-607, 2013.

BRITTES, L. R.; FERREIRA, L. S. algumas determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus efeitos de sentidos sobre o trabalho dos professores de língua materna. *Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil*. v. 13, n. 2, p. 83-90, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf > Acesso 20 maio 2018.

_____. Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CHAVES, P. M. Uma base para a semiformação socializada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.37, e228059, 2021.

FERREIRO, E. A Escrita... antes das letras. In H. Sinclair (Ed.). *A produção de notações na criança*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

_____. Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina. Año 15, n. 3, p. 1-11, 1994.

_____. Fala, mestre! [Emilia Ferreiro]. Alfabetização e cultura escrita. *Nova Escola*, São Paulo, ano XVII, n. 162, p. 27-30, maio 2003 (Entrevista).

FRANCHI, E. P. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. 3ª Ed. São Paulo: Cortes, 1991.

FREITAS, M. C. Desempenho e adaptação da criança pobre à escola: o padrão de pesquisa do CRPE-SP. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 40, n. 3, p. 683-698, 2014.

GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M. ; FIAD, R. S. Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores. In: *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol.12, n. 2, p. 307-326, 1996.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo, Ática, 1988.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução Sírio Possenti. Curitiba, PR: Criar Edições, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita: uma ou duas leituras do mundo?. *Linha D'Água*, São Paulo, n. 15, p. 41-62, 2001.

MARINHO, M. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, n. 1, p. 163-189, 2007.

PIETRI, E. Efeitos dos modelos econômicos nas políticas de distribuição de bens linguísticos no Brasil. *Educação*, vol. 46, e53/ 1–25, 2021. <https://doi.org/10.5902/1984644442037>

PINHEIRO, A.; GIAMBIAGI, F.; MOREIRA, M. M. *O Brasil na década de 90: uma transição bem-sucedida?* Rio de Janeiro: BNDES, Departamento Econômico - DEPEC, 36p., 2001. (Textos para discussão, n. 91)

SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 2a ed, 1988.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cadernos CEDES*. Campinas/SP, v. 33, n. 89, p. 51-71, 2013.

VIEIRA, J.; FEIJÓ, J. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. *Educação Unisinos*. São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 35-43, 2018.