

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

STHEFANY SIGOLO

**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE BNCC – O QUE DIZEM PROFESSORES E  
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS?**

São Carlos/ SP

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

STHEFANY SIGOLO

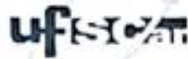
**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE BNCC – O QUE DIZEM PROFESSORES E  
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Profissional em Educação, da Universidade Federal de São  
Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloisa Chalmers Sisle.

São Carlos/ SP

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação


---

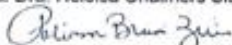
Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Sthefany Sigolo, realizada em 29/08/2023.

Comissão Julgadora:

  
Profa. Dra. Heloisa Chalmers Sísia (UFSCar)

  
Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin (UFSCar)

  
Profa. Dra. Tais Aparecida de Moura (UEMG)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

À minha bisavó, Maria Soares, e minha avó, Luzia Marisa Sigolo, duas mulheres cuja memória e exemplo contribuíram para a realização e conclusão desta etapa. Hoje sei que, aquelas que se foram, ainda são em mim.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, à Deus, minha força e fortaleza em tantos momentos de conquistas e desafios, por me guiar por esse trajeto difícil, porém tão gratificante.

À professora Heloisa C. Sista, que mais uma vez acreditou em meu trabalho. Sou grata pelo exemplo, confiança e por tantas aprendizagens.

Às professoras Poliana Zuin, Taís Moura, Caroline Biazolli, Maria Betanea Platzer, Raquel Moreira e Eliana Marques, que se prontificaram a participar e contribuir no Exame de Qualificação e na Defesa.

À minha família, que desde o início plantou a semente do conhecimento e da leitura em meu coração.

Ao meu marido Ricardo, cujo cuidado, amor e companheirismo me fortaleceram e ajudaram a manter os pés no chão e a não perder o foco durante a caminhada.

Às minhas amigas queridas, em especial à Vanessa Yamaguti, Vanessa Polaquini, Érica, Camilla, Marcela, Larissa, Mariane, Rosana, Gabriele e Juliane, que foram rede de apoio e escuta, trazendo leveza a esse percurso.

Às professoras e professores com os quais tive o privilégio de trabalhar e aprender, e que me mostraram, cada um à sua maneira, a importância de dar voz a quem está na sala de aula.

Aos meus alunos e alunas, que a cada dia me incentivam a buscar mais para lhes oferecer uma educação pública de qualidade.

Em memória, agradeço às companheiras de trabalho Josi, Célia, Mariana e Ruana. A convivência com vocês marcou meu percurso, assim como a partida precipitada de cada uma me trouxe muitos ensinamentos.

*Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (João Guimarães Rosa, 2019, p. 24)*

## RESUMO

O processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC ou Base) trouxe consigo mudanças estruturais e conceituais para o ciclo de alfabetização, refletindo nas concepções e nas práticas de docentes. A presente pesquisa realizou uma investigação sobre o que dizem professores e professoras alfabetizadoras sobre a alfabetização na BNCC, e teve por objetivo analisar como professores alfabetizadores compreendem, concebem e praticam a alfabetização, considerando a implementação da Base e os contextos institucionais, políticas curriculares e experiências práticas que a permeiam. A investigação se respaldou nas contribuições teóricas de Soares (2006, 2009, 2021 a, b, c, d) e Mortatti (2010, 2013) sobre a alfabetização, e de Gimeno Sacristán (2013, 2017) e Young (2007, 2014) sobre o currículo. Por conseguinte, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram coletados a partir de uma análise documental da Base no que concerne à alfabetização e ao letramento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, e da realização de entrevistas semiestruturadas com alfabetizadores dos anos iniciais, que trabalharam com turmas de alfabetização nos últimos cinco anos em uma escola periférica da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos, São Paulo. Nos resultados, observou-se um movimento de retrocesso conceitual da BNCC em relação à alfabetização e, a partir das falas das entrevistadas, destaca-se a participação pouco significativa das docentes no processo de reformulação curricular, a reinterpretação própria que as professoras dão ao currículo em suas práticas alfabetizadoras, e a necessidade de formação continuada, apoio institucional e planejamento coletivo.

### **Palavras-chave**

Alfabetização. Letramento. Políticas curriculares. BNCC.

## **ABSTRACT**

The implementation process of Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brought conceptual and structural changes to the literacy's cycle, reflecting on the teacher's concepts and practices. This research carried out an investigation into what literacy teachers say about literacy in BNCC, and aimed to analyse how literacy teachers understand, conceive and practice literacy, considering the implementation of the Base and the institutional contexts, curriculum policies and practical experiences that permeate it. The investigation was supported by the theoretical contributions of Soares (2006, 2009, 2021 a, b, c, d) and Mortatti (2010, 2013) on literacy, and of Gimeno Sacristán (2013, 2017) and Young (2007, 2014) about the curriculum. Therefore, a qualitative research was developed, whose data were collected from a documental analysis of the Base regarding literacy in the two first years of Elementary School, as well as the conduction of semi-structured interviews with literacy teachers who worked with literacies classes in the past five years in a peripheral public school in the city of São Carlos, São Paulo. In the results, regarding literacy, was observed a conceptual backward's movement of BNCC and, from the statements of the interviewees, stands out the little significant participation of the literacy teachers in the curriculum reformulation process, the self-reinterpretation that the teachers give to the curriculum in their literacies practices, and the need of continuing education, institutional support and collective planning.

### **Palavras-chave**

Literacy. Teacher. Curriculum policies. BNCC.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Habilidades da matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB 2º ano do Ensino Fundamental – 2019 .....	31
<b>Figura 2</b> - Distribuição percentual dos estudantes por níveis da escala de proficiência no SAEB em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental – Brasil – 2019..	32
<b>Figura 3</b> - Facetas do processo de alfabetização. ....	37
<b>Figura 4</b> - Marcos predecessores da BNCC. ....	42
<b>Figura 5</b> - Processo de desenvolvimento da objetivação do currículo. ....	47
<b>Figura 6</b> - Competências gerais da Educação Básica. ....	51
<b>Figura 7</b> - Número de cursistas por período (2018 - 2023).....	71

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Síntese dos resultados do levantamento inicial no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES de acordo com os descritores.....	20
<b>Quadro 2</b> - Pesquisas selecionadas para análise.....	20
<b>Quadro 3</b> - Perfil profissional das entrevistadas. ....	60
<b>Quadro 4</b> - Evolução do IDEB. ....	63
<b>Quadro 5</b> - Concepções de alfabetização e letramento presentes nas entrevistas.....	64
<b>Quadro 6</b> - Síntese dos recursos didáticos identificados nas entrevistas. ....	66

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACP** – Abordagem do Ciclo de Políticas
- BCo** – Biblioteca Comunitária
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
- CF** – Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONSED** – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EFAPE** – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
- EF** – Ensino Fundamental
- EI** – Educação Infantil
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
- HTPC** – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MBNC** – Movimento pela Base Nacional Comum
- MEC** – Ministério da Educação
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNA** – Plano Nacional de Alfabetização
- PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
- PNAIC** – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SAEB** – Sistema de Avaliações da Educação Básica
- SIB** – Sistema Integrado de Bibliotecas
- SME** – Secretaria Municipal de Educação
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos

**UNDIME** – União dos Dirigentes Municipais de Educação

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 Meu lugar de fala .....	14
1.2 A pesquisa .....	17
<b>2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO</b> .....	19
<b>3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO</b> .....	30
3.1 Panorama da alfabetização no Brasil .....	30
3.2 Ensinar a leitura ou a escrita? Três grandes mudanças paradigmáticas na história da alfabetização .....	32
3.3 Alfabetização em uma perspectiva multifacetada: as três facetas da alfabetização segundo Magda Soares .....	36
<b>4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b> .....	40
4.1 Criação da Base Nacional Comum Curricular .....	40
4.2 Currículo como um campo de disputa de interesses .....	44
4.3 Currículo como um importante direcionador da prática docente .....	46
<b>5. A ALFABETIZAÇÃO NA BNCC</b> .....	50
5.1 Apresentação do componente de Língua Portuguesa no que se refere ao processo de alfabetização .....	50
5.2 A nova/ velha perspectiva normativa para a alfabetização .....	54
<b>6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	58
6.1 As participantes da pesquisa .....	60
6.2 Descrição do campo de realização da pesquisa .....	62
<b>7 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	63
7.1 Compreensões de alfabetização e letramento das entrevistadas e delas sobre a Base .....	63
7.2 O processo de participação das entrevistadas na reformulação curricular .....	65
7.3 O material didático como transposição do currículo .....	66
7.4 A formação docente em pauta .....	70
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	76
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	79
<b>APÊNDICES</b> .....	85
Apêndice I .....	85
Apêndice II .....	86
<b>ANEXOS</b> .....	89
Anexo I .....	89

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Meu lugar de fala

“O que eu sou  
Eu sou em par  
Quem beber da fonte não vai se perder  
Não cheguei  
Não cheguei sozinho  
Quem cruzou a ponte não vai se esquecer  
O que eu sou  
Eu sou em par”  
(Lenine/ Carlos Posada)

Essa pesquisa nasce da intenção e da experiência desta pesquisadora, professora alfabetizadora há quase dez anos e também professora da Educação Infantil. Carrega ainda os sonhos daqueles que já se foram, e daqueles que ainda são, de que a educação é caminho de melhora, afirmando a ideia de que o conhecimento potencializa a vida e transforma a realidade.

De forma que sempre fui estimulada a estudar, a gostar de ler, de aprender e de ir para a escola. Quando criança, acompanhava minha mãe, professora de pré-escola, por todas as alegrias e descobertas que um jardim da infância pode proporcionar. Em casa, reproduzia os aprendizados com meus brinquedos e materiais escolares.

Quando cheguei, com seis anos, na turma de 1ª série da professora Iracema, já estava alfabetizada. Em minha memória, retorno aos momentos em que, ao voltar da escola, pegava meu livro didático e lia a poesia “As meninas” de Cecília Meireles para meu irmão recém-nascido.

A poesia e os livros sempre foram uma grata companhia. Mesmo não tendo condições de compra, meus pais sempre incentivaram a leitura. Íamos caminhando à biblioteca pública não tão próxima da minha casa, e toda semana eu escolhia um novo livro, que me levaria aos universos fantásticos de Ana Maria Machado, Cecília Meireles, Pedro Bandeira, Monteiro Lobato, Agatha Christie e também da inesquecível coleção Vaga-Lume.

Quando era possível, visitávamos a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), caminhando aos domingos pelo *campus*, implícita a afirmativa de que um dia estudaríamos ali. Esse sonho sempre marcou minha vida, e se eternizou quando meu pai me levou à Biblioteca Comunitária (BCo) da universidade e fizemos minha “carteirinha”. Ele afirmou que lá eu encontraria todos os livros que eu quisesse. Eu, pequena, me apaixonei por aquela vastidão. Em 2022, pude realizar o sonho de levar

minha turma de 3º ano para conhecer a BCo, e afirmar que aquele lugar pertencia a todos nós.

Em minha trajetória escolar percorri o Ensino Fundamental no SESI, e o Ensino Médio em uma escola particular, pois me recordo que as escolas públicas de educação básica já eram então desacreditadas, e minha família fez todo o possível para investir em uma formação que acreditavam ser melhor. No final de 2008, prestei o vestibular com muita certeza da minha escolha e, no início de 2009, ingressei no curso de Pedagogia da UFSCar.

O período da graduação foi um divisor de águas na minha forma de ver o mundo. As leituras e intervenções das professoras e professores que tive, além das oportunidades de estágio, pesquisa e dos cursos de extensão, abriram portas para que eu começasse a interpretar a vida e a infância em sua pluralidade, além de trazer questões sociais que até então eu ignorava.

Uma das experiências mais significativas, que gosto sempre de afirmar para que seja reconhecida e valorizada, foi a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um pontapé inicial na minha trajetória de professora alfabetizadora, além de introduzir a necessidade de grupo de apoio e do coletivo para o fazer em sala de aula.

A bagagem da graduação também oportunizou que eu fosse aprovada em processos seletivos e concursos públicos, e estivesse presente na escola pública desde o primeiro momento. Em 2014, dividi meus dias entre uma turma de 5º ano de uma escola particular, e como celetista em uma turma do último ano da Educação Infantil na rede municipal de São Carlos/SP. Foi um ano de muitos tombos e aprendizados. Meu primeiro ano... O apoio dos colegas de profissão foi fundamental para que seguisse em frente. Nessa fase aprendi que ensinar requer generosidade para compartilhar com o outro.

Em 2015, ingressei como professora efetiva de Ensino Fundamental na rede municipal de Itirapina/SP, rede na qual lecionei por quase sete anos. Lá iniciei de fato minha trajetória na alfabetização, colocando a “mão na massa”. Contei com o apoio e experiência de professoras, coordenadoras e formadoras que me ajudavam a superar obstáculos e propunham novos desafios, evidenciando ainda a constante necessidade de revisitar os aprendizados e teorias da graduação. Foram anos para aprender que o mundo é grande demais para caber em um julgamento, e que a melhor forma de ensinar é pelo exemplo.

Essa fase também trouxe diferentes inquietações sobre os meios e as finalidades da nossa prática no 1º ano e o uso das avaliações padronizadas em larga escala de maneira que em 2017 busquei, na UFSCar, o curso de Especialização em

Sociologia da Infância. Como forma de conclusão, realizei uma pesquisa sobre minha própria prática, investigando o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir do olhar e protagonismo da criança, respaldado pela Sociologia da Infância e tendo em vista o processo de alfabetização que determina essa fase.

Continuei sempre atuando na alfabetização, concomitantemente, como professora da Educação Infantil, e transitar entre esses dois momentos foi de extrema importância para que eu pudesse repensar a prática e buscar sempre por mais conhecimentos e trocas sobre a aprendizagem. Mais uma vez estar entre os pares foi fundamental, pois uma professora não se faz sozinha, principalmente uma professora iniciante.

Quatro anos haviam sido percorridos como docente do ciclo de alfabetização, quando no final de 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vivenciamos na educação pública a iminente necessidade legal de implementar um currículo que se pautasse nas determinações comuns da Base.

Além de uma implementação que, na minha perspectiva, havia “caído de paraquedas” nos braços dos docentes, o momento político do país e posteriormente, a pandemia de COVID-19 desencadearam uma onda de desânimo em relação à profissão e ao caminho escolhido. O período de reclusão oportunizou reflexões, questionamentos e a necessidade de buscar mais, e quem sabe realizar outros sonhos.

Assim, no início de 2021 me inscrevi no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFSCar, e na metade do ano, iniciei os estudos sob orientação da professora Heloisa Sista, que tanto me ensinou em minha trajetória como aluna e professora.

O mestrado profissional trouxe um novo ânimo para minha caminhada em todos os sentidos, como profissional e como pessoa. Estar em troca com colegas de todo o país e compreender a partir da teoria outras possibilidades foi um sopro de vida naquele momento em que tentávamos nos recuperar dos traumas e horrores da pandemia e retornar ao ensino presencial.

Junto com o início do mestrado, fui convocada como professora de Ensino Fundamental na rede municipal de São Carlos/SP, e encerrei meu ciclo na rede de Itirapina/SP. O início em uma nova rede, no momento de pós-pandemia foi realmente desafiador. As defasagens na aprendizagem dos estudantes e as condições precárias de trabalho que assombravam a rede provocaram desgaste e desânimo. Trabalhar nessas condições e estudar, no esforço de desenvolver uma pesquisa exigiram, e exigem, determinação e fé sem tamanho, além do apoio e suporte daqueles que me rodeiam.



No presente ano de 2023, meu décimo ano de magistério, uma aluna me perguntou se ser professora era o meu sonho, de quando eu era criança. Quando respondi que sim, ela se iluminou com um sorriso e afirmou “Então você conseguiu realizar seu sonho!”. Sim, realizei graças a tantos e tantos, graças também às políticas públicas que objetivam a igualdade social. Hoje, luto por uma escola pública de qualidade para que ela, e todas as crianças, também possam realizar os seus.

## **1.2 A pesquisa**

A BNCC (BRASIL, 2018) é resultado de um processo histórico que perpassou por diferentes marcos legais, iniciando na Constituição Federal (CF) de 1988, refletindo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em 2010 e, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu metas para a elaboração de diretrizes pedagógicas para a educação básica nacional (BRASIL, 1988, 1996, 1997a, 2010, 2014).

Além das prescrições legais, com a homologação da Base, e a formalização do currículo, o ciclo de alfabetização também passou por modificações estruturais. Anteriormente compreendido pelo 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, na BNCC é modificado, e passa a contemplar apenas 1º e 2º ano. Também de acordo com o documento, o componente curricular Língua Portuguesa, no que se refere aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, deve se concentrar no processo de alfabetização.

Partindo dessa demanda de reformulação curricular, em 2018, no estado de São Paulo, se iniciaram discussões colaborativas entre estado e municípios para a elaboração do “Currículo Paulista”, com o objetivo de formalizar as normas da Base em uma grade curricular comum de âmbito estadual. Segundo dado obtido no portal da Escola de Formação dos Profissionais da Educação (EFAPE) em 2021, 621 municípios já haviam aderido ao “Currículo Paulista”, inclusive São Carlos, onde este estudo se realizou, e faziam uso das orientações do documento.

No entanto, paralelamente às alterações vivenciadas no cenário institucional, está a riqueza de conhecimentos e práticas de educadores e educadoras que se dedicam à alfabetização, que possuem formações, posições, compreensões e interpretações próprias sobre o fazer docente.

Tendo em vista que a Base traz em si muitas mudanças conceituais no que concerne à área de linguagens, sobretudo na alfabetização (PERTUZATTI, 2017), e que estas impactam diretamente nas práticas, métodos e concepções que permeiam a

prática docente, se faz importante e necessário colocar em foco a voz de professores e professoras alfabetizadoras, desencadeando a seguinte questão: O que dizem os professores e as professoras alfabetizadoras sobre a alfabetização na BNCC?

Partindo do lugar de professora alfabetizadora, entendo que é fundamental ter clareza teórica e metodológica das políticas públicas e normas que determinam a docência, para que possamos nos posicionar em relação a um contexto institucional que nos atravessa, e do qual somos sujeitos da experiência (LARROSA, 2002), ponto de chegada de uma política que, ao recebê-la, lhe damos lugar na nossa prática, compreendendo também que o sujeito da experiência não é aquele que recebe com passividade, mas aquele que se expõe, “nossa maneira de ‘ex-pormos’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco” (LARROSA, 2002, p. 26), sendo fundamental refletirmos sobre o que fazemos daquilo que nos passa.

Trazendo isso para o contexto escolar, é primordial entendermos como recebemos e como nos permitimos exposição a essas propostas, como elas conversam com nossa docência.

Considerando a importância de dar voz aos professores e compreender suas concepções a partir dos contextos institucionais, políticas curriculares e experiências práticas que as permeiam, o objetivo geral da pesquisa é analisar como professores alfabetizadores compreendem, concebem e praticam a alfabetização, considerando a implementação da BNCC.

São ainda objetivos específicos da pesquisa:

- compreender o processo de participação das professoras na implementação da Base e das reformas curriculares;
- analisar as falas das professoras quanto à compreensão e concepção sobre a Base;
- identificar e analisar possíveis implicações da Base para as práticas das professoras alfabetizadoras.

O capítulo inicial apresenta o levantamento bibliográfico realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de explanar melhor a temática dessa pesquisa, bem como ter uma dimensão do que está sendo discutido e publicado na área.

Já o segundo capítulo “Considerações sobre a alfabetização e o letramento” está dividido em três seções: “Panorama da alfabetização no Brasil”, apresentando um breve percurso histórico e alguns dados sobre a alfabetização no Brasil; “Ensinar leitura ou escrita? Três grandes mudanças paradigmáticas na história da alfabetização”, indicando

as mudanças de paradigma no campo da aprendizagem da língua materna; e “Alfabetização em uma perspectiva multifacetada - as três facetas da alfabetização segundo Magda Soares”, trazendo as compreensões de alfabetização e letramento que permeiam a pesquisa.

O terceiro capítulo, “A Base Nacional Comum Curricular”, apresenta ao/a leitor/a, por meio de suas seções, o percurso de “Criação da Base Nacional Comum Curricular”, discutindo sobre o “Currículo como um campo de disputa de interesses” e, por fim, pensando o “Currículo como um importante direcionador da prática docente”.

Finalizando a discussão teórica, no quarto capítulo, “A alfabetização na BNCC”, é analisada a perspectiva de ensino da língua materna na Base a partir de duas seções: “Apresentação do componente de Língua Portuguesa” no que se refere ao processo de alfabetização, e “A nova/ velha perspectiva normativa para a alfabetização”, que pretende fazer uma análise conceitual sobre a perspectiva de alfabetização apresentada no documento.

Na sequência do desenvolvimento do trabalho, o capítulo referente aos “Procedimentos Metodológicos” traz o delineamento do percurso caminhado, assim como apresenta o perfil profissional das participantes entrevistadas e a descrição do campo de realização da pesquisa.

Por sua vez, o sexto capítulo, referente à “Análise dos dados”, compreende quatro eixos temáticos nos quais os dados foram compilados: “Compreensões de alfabetização e letramento das entrevistadas e delas sobre a Base”, “O processo de participação das entrevistadas na reformulação curricular”, “O material didático como transposição do currículo” e “A formação docente em pauta”.

Por fim, as considerações finais trazem uma reflexão sobre as concepções teóricas abordadas na pesquisa, e discutem a pertinência das narrativas das professoras para o contexto atual da educação, retomando os objetivos propostos.

## **2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

Como ponto de partida para guiar o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no qual foram selecionadas doze pesquisas que se aproximam do tema aqui abordado. A busca abrangeu trabalhos publicados entre 2017 e 2022, sendo que este recorte cronológico considerou do ano de promulgação da Base até julho de 2022, data de realização deste levantamento.

Quanto aos descritores utilizados, foram definidos os termos “alfabetização AND base nacional comum curricular”, “alfabetização AND BNCC”, “letramento AND base

nacional comum curricular”, “letramento AND BNCC”, “prática docente AND base nacional comum curricular”, “prática docente AND BNCC”. Os resultados foram compilados no quadro abaixo:

**Quadro 1** - Síntese dos resultados do levantamento inicial no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES de acordo com os descritores.

<b>Descritor</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Mestrado profissional</b>	<b>Total</b>
<b>alfabetização AND base nacional comum curricular</b>	6	16	9	31
<b>alfabetização AND BNCC</b>	2	15	8	25
<b>letramento AND base nacional comum curricular</b>	7	15	11	33
<b>letramento AND BNCC</b>	5	17	7	29
<b>prática docente AND base nacional comum curricular</b>	25	73	27	125
<b>prática docente AND BNCC</b>	8	50	19	77

Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência, a busca foi refinada, excluindo os trabalhos que se repetiram, e considerando apenas os que abordavam o EF ciclo I, especificamente 1º e 2º anos, e que tratavam da disciplina de Língua Portuguesa, com foco na alfabetização e no letramento ou das implicações da BNCC para a prática docente nesse ciclo de ensino. Os trabalhos selecionados, num total de doze, são detalhados no Quadro 2, que segue:

**Quadro 2** - Pesquisas selecionadas para análise.

	<b>Ano</b>	<b>Pesquisa</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>
<b>1</b>	2017	Dissertação	PERTUZATTI, leda	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a	Unochapecó

					BNCC	
2		2019	Dissertação	RIBEIRO, Camila de Oliveira Fonseca	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a alfabetização de crianças em diálogo?	IFES
3		2020	Dissertação	JUCA, Wellyna Gonçalves	Base Nacional Comum Curricular – BNCC: análise dos desdobramentos da autonomia no trabalho docente	UECE
4		2020	Dissertação	LIPSUCH, Graciele	Políticas de avaliação para alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização	UNICENTRO
5		2020	Dissertação	LOPES, Livia Ferreira Pazetti	Ler e escrever: quando aprender? A BNCC para a alfabetização	PUC - Campinas
6		2020	Dissertação	ROCHA, Rosineide de Andrade	Alfabetização e letramento em tempos de reestruturação curricular: Um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa escola pública municipal paulista	UNESP - Araraquara
7		2020	Dissertação	DIAS, Fernanda de Araujo	Formação de professores em rede: conversas com currículos e com a BNCC no 1º segmento do Ensino Fundamental	Colégio Pedro II
8		2021	Dissertação	SOUZA, Tatiane Rodrigues	Concepções de alfabetização: O que dizem professores da rede municipal de ensino	PUC – Rio de Janeiro

					de Duque de Caxias/RJ	
9		2021	Dissertação	AMARANTE, Lucilene	Políticas para a alfabetização no Brasil: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018)	UEM
10		2021	Dissertação	BINELO, Andreia Stochero	Participação e práticas docentes de professores no processo de (re)construção curricular: apontamentos a partir da experiência da rede municipal de ensino de Chapecó	Unochapecó
11		2021	Dissertação	VILELA, Alessandra Aparecida	Percepções de professoras e gestoras escolares sobre a implementação da BNCC em uma rede de ensino municipal	UFLA
12		2021	Dissertação	SILVA, Ana Katia da Costa	A Base Nacional Comum Curricular e o currículo em movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?	UnB

Fonte: elaborado pela autora.

A leitura das pesquisas foi guiada, e as mesmas foram analisadas com o auxílio de um roteiro pré-determinado, que consta no apêndice I deste trabalho.

Por meio da pesquisa documental e da análise de conteúdo de documentos que normatizam as políticas educacionais, sobretudo no que concerne aos três primeiros anos do EF, a **dissertação 1**, de Pertuzatti (2017) buscou localizar, na LDB de 1996, nas DCNs da Educação Básica de 2013, no PNE de 2014 e na BNCC (ainda em fase de aprovação no período da pesquisa) os possíveis pontos de convergência e divergência que normatizam a práxis educativa. A pesquisadora também objetivou trazer a definição e os conceitos apresentados por esses documentos para a

alfabetização e o letramento, tendo como embasamento para sua análise os pressupostos de Paulo Freire e Magda Soares, enquanto autores que defendem a alfabetização como um processo que impulsiona a formação crítica, dialógica e uma ferramenta de compreensão e transformação social. Em suas considerações, Pertuzatti (2017) aponta para a falta de diálogo entre a Base e as políticas anteriores no que diz respeito à alfabetização (conceito, intencionalidade e finalidade), e a ausência, na BNCC, do termo letramento, ou mesmo a discordância do que representa esse conceito.

Já na **dissertação 2**, Ribeiro (2019) investiga os conceitos de alfabetização e letramento que ancoram a BNCC, analisando no documento, de forma crítico-responsiva, a área de Língua Portuguesa, especificamente no que concerne ao 1º e 2º ano do EF. Para tal análise, a autora realizou uma análise documental a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem. Em suas conclusões indica a presença, na Base, de um currículo para o ensino de Língua Portuguesa alinhado à lógica das avaliações em larga escala, voltado para a produção de índices de desempenho nacional, com a ênfase no desenvolvimento de habilidades em detrimento do desenvolvimento de um pensamento crítico, responsivo, criativo e inventivo, e da capacidade de análise da realidade social.

A **dissertação 3**, de Juca (2020) tem como objetivo geral investigar os desdobramentos da BNCC e da autonomia no trabalho docente, e objetivos específicos contextualizar as políticas educacionais brasileiras, situando a BNCC nas mesmas, mapear as construções curriculares e a autonomia nas teorias pedagógicas, analisar a BNCC a partir das expressões docentes e identificar as estratégias de preservação da autonomia pelos professores. Utilizando pressupostos do materialismo histórico dialético, realizou pesquisa qualitativa e quantitativa, tendo como procedimentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico e documental, e a entrevista semiestruturada. Debatendo como categorias de análise educação, política educacional, currículo, autonomia e trabalho docente, a autora defende a ideia de que a Base, assim como as políticas educacionais relacionadas, vinculam a educação aos interesses das classes dominantes. Dentre as conclusões de Juca (2020), destaca-se o impacto das políticas na formação docente, que se torna cada vez mais aligeirada, e na ilusão de autonomia na prática, uma vez que o/a professor/a “torna-se evadido do próprio trabalho e passa ser um gerente que aplica as rotinas para obtenção de resultados” (JUCA, 2020, p. 120).

Observando a sequência cronológica dos resultados, temos a **dissertação 4**, de Lipsuch (2020), que investiga as principais alterações nas políticas de avaliação para a alfabetização no EF - anos iniciais (1º, 2º e 3º ano) efetivadas a partir da BNCC. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, pautada no materialismo histórico-

dialético, que priorizou a análise da BNCC, do Programa “Mais Alfabetização”, do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e do Programa “Tempo de Aprender”, lançados respectivamente em 2017, 2018, 2019 e 2020. Em suas conclusões, a autora elenca a intensificação de princípios neoliberais na educação, para os quais o Estado exerce uma função avaliadora, a forte participação do setor privado na elaboração e desdobramentos da BNCC, a configuração do novo SAEB, determinando a qualidade da educação pelo que é expresso nos índices de avaliação, a presença, na BNCC de políticas de alfabetização voltadas para essas avaliações em larga escala, partindo de um modelo gerencialista que orienta a antecipação da alfabetização, o controle com a definição de conteúdos e a precarização do trabalho docente.

Já na **dissertação 5**, Lopes (2020), teve como objetivo principal de sua pesquisa conhecer o processo de implantação da BNCC em relação ao processo de alfabetização em uma escola privada, analisando como orientadores educacionais têm significado o disposto na BNCC nesse processo. A autora desenvolveu uma pesquisa de cunho qualitativo em uma escola privada, utilizando entrevistas semiestruturadas com os orientadores educacionais, além da análise documental da BNCC, tomando como pressupostos teóricos a Pedagogia Histórico-crítica e a teoria Histórico-cultural. Em suas considerações, Lopes (2020) destaca que a implementação da BNCC demandou, da equipe gestora da escola, formações adicionais, a fim de se adequarem às propostas da Base. A pesquisa considera ainda que o documento da Base desconsidera a heterogeneidade e o desenvolvimento das crianças, ao não levar em conta as questões culturais, regionais e conhecimentos prévios dos estudantes.

Dando continuidade ao levantamento, a **dissertação 6**, de Rocha (2020) visa discutir acerca das relações entre alfabetização e letramento no contexto de implementação da BNCC e do “Currículo Paulista”, identificando as demandas e desafios de gestores e professores de 1º e 2º ano de uma escola pública municipal no interior paulista. Partindo do pressuposto que alfabetização e letramento são processos específicos, porém, simultâneos, a pesquisadora realizou uma pesquisa-ação, utilizando questionários na coleta de dados, interpretados por meio da análise de conteúdo. Em suas inferências, Rocha (2020) disserta que o processo de reestruturação do currículo é desafiador e demanda a formação continuada dos envolvidos, destacando a mobilização coletiva de esforços como uma forma de superar os desafios gerados. Os desafios identificados pela autora foram: mudanças de concepções dos docentes no contexto local e no contexto municipal, planejamento com foco no desenvolvimento de habilidades e competências, sintonizar alfabetização e letramento e intercorrências surgidas no contexto escolar pesquisado no ano de desenvolvimento da pesquisa. Também foram observadas demandas em relação à implementação da Base como



ampliação da formação dos docentes e gestores, e a necessidade de acompanhamento constante da prática do professor, a fim de relacionar teoria e prática e de socializar boas práticas.

Na **dissertação 7**, Dias (2020) realiza sua pesquisa na temática de formação de professores, investigando como os professores do 1º segmento do EF vivenciavam a BNCC em seus cotidianos profissionais, além de compreender como os professores entendiam o documento, e quais táticas os mesmos utilizavam para seguir a Base em seu cotidiano profissional. Para a coleta de dados, foram realizadas conversas com professores atuantes no 1º segmento do EF de escolas públicas municipais de três municípios distintos do estado do Rio de Janeiro. Enquanto pressupostos teóricos, a autora parte de uma perspectiva pós-estruturalista e das concepções pós-críticas do currículo, utilizando a abordagem do ciclo de políticas (BALL, 1994) e a análise do discurso para a análise dos dados. A partir da análise dos dados, Dias (2020) sugere que a BNCC vai de encontro com a complexidade e não linearidade das dinâmicas e do cotidiano da sala de aula, indicando a necessidade dos professores realizarem adaptações na busca de um diálogo entre suas práticas e a proposta da BNCC. Tratando-se de um mestrado profissional, a autora desenvolveu ainda, enquanto produto educacional de seu trabalho, um perfil no Instagram como veículo de diálogo com professores sobre as orientações da BNCC e as concepções de currículo.

Já na **dissertação 8**, Souza (2021) teve por objetivo compreender as concepções de alfabetização dos professores de uma rede municipal de educação no estado do Rio de Janeiro, relacionando essas concepções ao que consta nos documentos curriculares municipais, tanto o anterior, datado de 2002, quanto ao que estava em fase de construção no momento da pesquisa, e também em relação à BNCC. Como objetivos específicos, a autora intencionou compreender as motivações da referida rede em reestruturar o currículo e quais eram as concepções de alfabetização tanto dos profissionais entrevistados, quanto dos documentos curriculares. Para tanto, utilizou como coleta de dados a análise documental dos materiais curriculares, e entrevistas semiestruturadas com professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos. Em suas considerações, a pesquisadora aponta que, apesar das dificuldades que a pandemia de COVID-19 colocou, a pesquisa proporcionou compreensão das concepções de alfabetização dos profissionais investigados, além de identificar uma ruptura entre as bases teóricas de alfabetização apresentadas nos referidos documentos curriculares – PCNs e DCNs partiam de uma concepção construtivista de ensino da língua, e na BNCC – que resgata uma concepção de alfabetização mecanicista, focada na codificação e decodificação.

Na sequência, a **dissertação 9**, de Amarante (2021), teve por objeto o estudo das políticas para a alfabetização no Brasil, com ênfase nas orientações curriculares e avaliações externas entre 2014 e 2018. Já o objetivo, foi compreender as influências de documentos dos organismos internacionais, principalmente da UNESCO, em tais políticas. Ela realizou uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico, empregando como fonte de coleta de dados a análise documental. Os dados objetivos foram categorizados em: totalidade histórica, contradição e reprodução. Os resultados apresentados indicam que as políticas curriculares para a alfabetização no Brasil foram engendradas para atender metas educacionais definidas em um contexto internacional, especialmente na Agenda Educação 2030<sup>1</sup>. Amarante (2021) conclui que as políticas para alfabetização no Brasil são sustentadas pelos interesses econômicos e mercadológicos, evidenciados pelas categorias políticas de regulação, avaliação, transnacionalização, resultados, intensificação do ensino na educação infantil, focalização do ensino básico, conhecimento mínimo, aprendizagem essencial, competências, habilidades, protagonismo e responsabilidade social.

Na **dissertação 10** Binelo (2021) realizou uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa desenvolvida a partir da análise documental e da pesquisa de campo. Seu tema foi a participação e as práticas educativas de professores dos anos iniciais de uma rede municipal do estado de Santa Catarina no processo de (re)construção da Base Nacional Comum Curricular, objetivando compreender como esses professores avaliam seu grau de participação nesse processo, e de que modo estão interpretando e traduzindo o currículo em suas práticas. Para a análise documental, a pesquisa analisou, além dos documentos normativos curriculares nacional, estadual e municipal, 49 planos de aula aplicados pelos docentes. No âmbito da pesquisa de campo, Binelo (2021) utilizou questionários como método de coleta de dados. Em seu referencial teórico a pesquisadora se apoiou na teoria da transposição didática de Yves Chevallard, e na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball para compreender o processo de formação, interpretação e tradução das políticas curriculares. Em suas conclusões, Binelo (2021) indica que a política educacional é pensada para servir aos interesses da minoria da população, e que o currículo, ainda que atualizado, é um documento normatizado e engessado, cabendo ao professor exercer o protagonismo em sua prática pedagógica, pois é ele quem escolhe a metodologia e as estratégias necessárias para desenvolver as habilidades e competências indicadas nas diretrizes curriculares.

---

<sup>1</sup> A Agenda Educação 2030 é um plano de metas estabelecidas a partir da Declaração de Incheon, em Fórum Mundial organizado pela UNESCO na cidade de Incheon/ Coréia do Sul no ano de 2015, com o objetivo de definir e firmar compromissos para a educação em uma agenda global para os próximos 15 anos. (AMARANTE, 2021)

Já na **dissertação 11** Vilela (2021) se propôs a analisar como professoras e gestoras dos anos iniciais do EF de uma rede municipal de uma cidade do estado de Minas Gerais interpretam a implementação da BNCC e quais as percepções das participantes sobre a implementação da Base na referida rede de ensino. A pesquisadora parte de uma pesquisa qualitativa, utilizando como procedimentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica sobre as influências históricas na construção do currículo, assim como autores e autoras que discutem os embates das políticas públicas educacionais, o processo de construção da BNCC e as questões curriculares. Também foi realizada uma pesquisa documental em textos que embasaram a produção da BNCC e o currículo Referencial de Minas Gerais. Além destes, Vilela (2021) utilizou um questionário on-line, cujas respostas foram categorizadas por meio da análise de conteúdo. Nas conclusões, Vilela (2021) indica que as percepções das participantes mostram que o processo de implementação da BNCC é gradativo e flexível, e que oportunizou desafios e motivação para as participantes. A pesquisadora infere ainda a necessidade de formação continuada como uma forma de repensar o trabalho pedagógico.

Por sua vez, a **dissertação 12**, de Silva (2021), analisou a (des)articulação entre a BNCC e o Currículo em Movimento do Distrito Federal no que concerne aos pressupostos epistemológicos e didáticos para o ciclo de alfabetização. Enquanto referenciais, a autora utilizou trabalhos dos campos da alfabetização, letramento, currículo e trabalho docente. Para tal objetivo, Silva (2021) realizou uma pesquisa qualitativa que dispôs da análise documental e de entrevistas semi estruturadas com professoras alfabetizadoras como procedimentos de coleta de dados. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo temática. A partir da concepção de Magda Soares de alfabetização enquanto um processo complexo e multifacetado, a pesquisadora indica que a versão final da BNCC se desarticula da perspectiva do alfabetizar letrando, ao mesmo tempo em que as professoras entrevistadas declararam que, em suas práticas, seguem a perspectiva do letramento enquanto um processo indissociável da alfabetização.

Por meio do levantamento bibliográfico foi possível observar como se formularam as pesquisas que conversam com a temática da presente pesquisa, em relação aos objetivos, procedimentos de coleta e análise de dados, conceitos e pressupostos teóricos utilizados, além das considerações e resultados obtidos pelas pesquisadoras.

Das dissertações selecionadas, oito (dissertações 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9 e 12) abordaram concepções e práticas de alfabetização e/ou letramento, ciclo de alfabetização, histórico da alfabetização relacionadas às políticas públicas, e à BNCC, enquanto quatro delas (dissertações 3, 7, 10 e 11) abordaram as práticas docentes,

formação, autonomia e participação do/a professor/a em relação ao processo de implementação da BNCC.

Quanto ao tipo de pesquisa, duas das pesquisadoras (dissertações 3 e 10) realizaram uma pesquisa mista, envolvendo uma análise qualitativa e quantitativa, enquanto o restante relatou tratar-se de pesquisa qualitativa. Já para a coleta de dados, foram identificados como procedimentos: pesquisa bibliográfica, utilizada nas dissertações 3, 4 e 11; pesquisa documental, utilizada pelas doze pesquisadoras; entrevista, utilizada como procedimento nas dissertações 3, 5, 7, 8 e 12; e o questionário, utilizado nas dissertações 6, 10 e 11.

Já na análise dos dados, grande parte das pesquisas utilizou a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) enquanto uma pesquisa utilizou a análise de discurso (dissertação 7). Também foram identificadas contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL, 1994) como referencial teórico-metodológico nas dissertações 9, 10 e 12.

O levantamento bibliográfico possibilitou ainda aproximações quanto aos resultados das pesquisas e considerações das pesquisadoras. Nesse sentido, foram elencados alguns pontos de convergência que tiveram maior incidência nos trabalhos analisados, e que aqui foram agrupados em três temas: a influência neoliberal na educação e seus desdobramentos, a Base como uma normativa de ruptura com as concepções de alfabetização e letramento até então vigentes, e as repercussões da normativa curricular na prática docente.

O primeiro tema diz respeito à influência neoliberal na educação e seus desdobramentos, considerando que cinco das dissertações analisadas (dissertações 2, 3, 4, 9 e 10) indicam que a BNCC sofreu fortes influências de políticas e pautas neoliberais em sua elaboração e concepções teóricas, expressos no documento por meio do enfoque em habilidades e competências, e por se alinhar às políticas de avaliação em larga escala. Destacam-se algumas expressões como “Estado avaliador”, “modelo gerencialista de educação” e “privatização da educação”.

Em consonância com essa perspectiva, as dissertações 2, 3, 4, 9 e 10 indicam a Base como um documento representativo dos interesses das classes dominantes, e não dos diferentes grupos sociais presentes no país. Nesta mesma compreensão, duas pesquisadoras (dissertações 5 e 7) também entendem a Base como um documento que desconsidera a heterogeneidade.

Outro ponto de convergência nas pesquisas aponta para as concepções de alfabetização apresentadas na Base. Três pesquisas analisadas (dissertações 1, 8 e 12) indicam que a normativa se desarticula teoricamente de documentos anteriores como os PCNs e as DCNs – documentos que repercutiram forte influência construtivista,

provocando uma ruptura conceitual ao priorizar o método fônico e se desarticular do conceito de letramento. Além do desencontro teórico, também se destaca a mudança no ciclo estipulado para a alfabetização, que anteriormente contemplava até o 3º ano, e na normativa passa a abarcar o 1º e 2º ano do EF.

É compreensível que essa mesma ruptura represente um desafio para a prática docente, que até então se alinhava às concepções de documentos anteriores, fortalecidas por formações de âmbito nacional, como o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para que haja um adequado processo de transição entre os parâmetros anteriores e a BNCC, as pesquisas (dissertações 3, 5, 6 e 11) sugerem a necessidade de oferecer formações continuadas que preparem os docentes o trabalho a partir da Base. Em relação a esse tema, na dissertação 3, Juca (2020) ressalta o risco de se oferecer uma formação aligeirada para atender às demandas de implementação da Base.

Considerando ainda a importante questão da formação docente, outro tema destacado diz respeito às repercussões da normativa curricular na prática docente, sendo a formação continuada um de seus desdobramentos. Além desta, também foi observada a incidência, nas pesquisas (dissertações 3 e 10), das relações entre BNCC e autonomia docente, apontando o documento como um norteador para a construção de um “currículo normatizado e engessado”, que dá ao/a professor/a uma falsa ideia de autonomia.

Por outro lado, alguns dos trabalhos (dissertações 7, 8, 11 e 12) também discutem a necessidade de estratégias de adaptação da prática. É o caso de Vilela (2021), que analisa a implementação da BNCC como uma forma de desafiar e motivar as professoras participantes.

Por meio do levantamento bibliográfico, foi possível inferir que dez das dissertações analisadas (dissertações 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 e 12) se mostraram não favoráveis ao documento final da Base, considerando os temas indicados: a forte influência neoliberal na educação e a ruptura com as concepções de alfabetização e letramento até então vigentes. Por outro lado, duas dissertações (6 e 11) ponderaram a importância da Base, mas não sem ressalvas, indicando a necessidade de formação e apoio ao docente no processo de implementação e execução do currículo.

Conclui-se reafirmando a importância desta etapa de levantamento bibliográfico para o delineamento da presente pesquisa pois, por meio da leitura de produções da área, foi possível ampliar as percepções e conhecimentos sobre o contexto de elaboração da BNCC. As análises sobre a influência da normatização curricular na prática docente, além dos percursos metodológicos, considerações e resultados obtidos também refletem como um dos norteadores do que será apresentado.

### 3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

#### 3.1 Panorama da alfabetização no Brasil

“Meu pai não era alfabetizado, assinava com o dedo de cortes e calos de colher frutos e espinhos da mata. Escondia as mãos com a tinta escura quando precisava deixar suas digitais em algum documento. De tudo que vi meu pai bem-querer na vida, talvez fosse a escrita e a leitura dos filhos o que perseguiu com mais afinco. Quem acompanhasse sua vida de lida na terra ou a seriedade com que guardava as crenças do jarê acharia que eram os bens maiores da sua existência. Mas pessoas como nós, quando viam o orgulho que sentia dos filhos aprendendo a ler e do valor que davam ao ensino, saberiam que esse era o bem que mais queria poder nos legar.”  
(Itamar Vieira Junior, 2019, p. 66)

Ser alfabetizado ou alfabetizada e estar inserido nas práticas sociais de leitura e escrita é, ainda hoje, um assunto emblemático em nossa sociedade, sobretudo para as camadas populares que têm vivenciado, geração após geração, as transformações trazidas pelo domínio desse conhecimento.

Por outro lado, nas últimas décadas, a alfabetização tem representado um campo de disputas teórico-metodológicas. Os índices de analfabetismo, evasão, fracasso escolar, e a necessidade de formação das pessoas para impulsionar o desenvolvimento econômico e social da nação colocam essas disputas em evidência e discussão, cabendo um olhar histórico e conceitual para melhor compreendê-las.

Carvalho (2009) situa historicamente o início desse processo ao indicar que, até a década de 1950, a maior parte da população brasileira vivia em áreas rurais, e era analfabeta. Porém, com a intensificação do processo de urbanização e industrialização, as pessoas foram para as cidades, demandando escolarização e qualificação profissional e, conseqüentemente, desencadeando um movimento de ampliação do acesso à escola.

Também Rojo (2010) discute que

Na primeira metade do século passado, para ser considerado alfabetizado e viver na cidade, bastava saber assinar o próprio nome. De fato, excetuando as elites que tinham acesso a variados bens culturais e à escolaridade mais longa, até 1950 a maior parte da população brasileira (57,2%) vivia em situação de analfabetismo e boa parte dos 42,8% restantes sabia apenas assinar o nome e escrever umas poucas palavras. Acontece que, com a complexidade relativamente maior do mundo do trabalho industrial e com a intensificação de práticas letradas na cidade, após os anos 1950, isso passou a ser insuficiente. (ROJO, 2010, p. 24)

A autora traz ainda uma reflexão de que, historicamente, foi se ampliando a concepção do que é ser alfabetizado, sempre em paralelo com as demandas sociais e econômicas. Hoje, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019 estimam que 6,6% da população não seja alfabetizada.

Ainda que o analfabetismo tenha reduzido consideravelmente nas últimas décadas, os resultados das avaliações em larga escala mostram que, em termos de domínio e proficiência, ainda há muito o que ser realizado, a exemplo do que foi indicado no Sistema de Avaliações da Educação Básica (SAEB) cujos resultados, juntamente com o Censo Escolar, compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um importante parâmetro para a qualidade da educação brasileira.

De acordo com o Relatório de Resultados do SAEB 2019 – 2º ano (INEP, 2021), as avaliações dessa edição, que se alinham à BNCC, avaliaram as habilidades exemplificadas na figura abaixo:

**Figura 1** - Habilidades da matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB 2º ano do Ensino Fundamental – 2019

EIXO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE
Apropriação do sistema de escrita alfabética	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita
	Ler palavras
	Escrever palavras
Leitura	Ler frases
	Localizar informações explícitas em textos
	Reconhecer a finalidade de um texto
	Inferir o assunto de um texto
	Inferir informações em textos verbais
	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal
Produção textual	Escrever texto

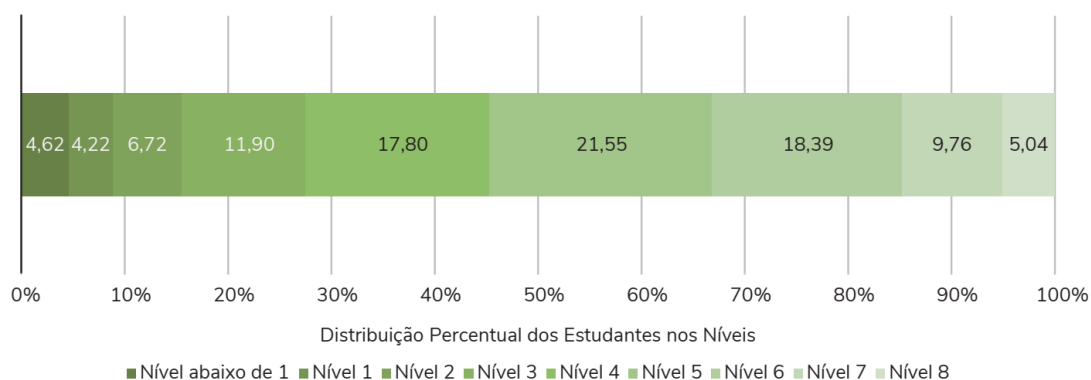
Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep.

Fonte: INEP, 2021, p. 21.

O domínio das habilidades acima apresentadas determinou a escala de proficiência em Língua Portuguesa que, para o 2º ano do EF foi elencada em oito níveis, sendo o nível 1 um indicador de domínio de conteúdos específicos e menos complexos

no processo de alfabetização, e o nível 8 um indicador de domínio de conhecimentos mais complexos, conforme indicados na figura 2:

**Figura 2** - Distribuição percentual dos estudantes por níveis da escala de proficiência no SAEB em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental – Brasil – 2019



Fonte: IINEP, 2021, p. 33

Os percentuais apresentados pela figura 2 mostram que mais da metade das crianças avaliadas não conseguiram atingir um nível de proficiência em Língua Portuguesa superior a 5, dado a partir do qual é possível inferir que muito precisa ser feito para cumprir a meta de conclusão do processo de alfabetização até o final do 2º ano do EF, como determina a BNCC.

Partindo desta contextualização, há que se considerar o quão recente é a tentativa de combate ao analfabetismo na sociedade brasileira e que apesar dos avanços consideráveis, ainda há um longo caminho a ser trilhado. Por esse caminho alguns entraves são encontrados, como as rupturas e descontinuidades presentes nas políticas públicas voltadas para a alfabetização, e a gritante desigualdade social, em ascensão no Brasil nos últimos anos.

No entanto, como será apresentado nas próximas seções, em termos de pesquisas e compreensão do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, houve a quebra de antigos paradigmas, avanços, contribuições e propostas metodológicas, como a da professora e pesquisadora Magda Soares.

### **3.2 Ensinar a leitura ou a escrita? Três grandes mudanças paradigmáticas na história da alfabetização**



Ao tratar das questões conceituais que permeiam a questão do ensino e aquisição da língua escrita, Soares (2021a) indica que, do final do século XIX até os dias atuais houve três grandes mudanças de paradigma na alfabetização.

A primeira mudança, localizada pela autora entre o final do século XIX e o início da década de 1980, é marcada pela disputa entre métodos sintéticos, como o método fônico e o método silábico, considerados tradicionais, e métodos analíticos, como o global, tidos como inovadores para a época em questão. Para a autora, essa fase é marcada pela forte influência do paradigma behaviorista na educação (Soares, 2021c).

Porém, como aponta Soares (2021a), tanto métodos sintéticos, que focam na aprendizagem das unidades menores da língua, fonemas e sílabas, quanto analíticos, que partem de textos<sup>2</sup> e unidades maiores, como as palavras para a aprendizagem das sílabas, têm como objeto central de ensino a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico de escrita, sendo a escrita um pré-requisito para o desenvolvimento de habilidades de leitura em situações reais.

Já a segunda mudança paradigmática, situada do início da década de 1980 até o começo do século XXI, corresponde ao paradigma cognitivista, representado pelo movimento construtivista e marcado pela Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), uma teoria da aprendizagem que, no Brasil, se concretizou em programas de formação de professores e documentos de orientação pedagógica e metodológica como os PCNs.

Em oposição aos métodos sintéticos e analíticos, o paradigma cognitivista, também evidenciando os índices de analfabetismo e a ineficiência do sistema educacional como um problema de natureza social (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), problematiza a concepção associacionista de ensino presente nos referidos métodos, que reduz as habilidades da criança à percepção, desconsiderando sua competência linguística e suas capacidades cognoscitivas.

Para as autoras, assim que a criança chega à escola, ela já possui um conhecimento notável sobre a língua materna, “um saber linguístico que utiliza ‘sem saber’ (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 27), sendo papel do ensino conscientizar o estudante sobre esses conhecimentos prévios que ele/a já possui.

Sobre a Psicogênese da Língua Escrita, Soares (2021a) traz uma importante contribuição ao discutir que, historicamente, a leitura em situações artificiais e simuladas sempre foi objeto privilegiado de ensino, independentemente do método. Por sua vez,

---

<sup>2</sup> Soares (2021a) ressalta que os textos utilizados pelos métodos analíticos são artificialmente produzidos com o objetivo de servir à decomposição em sílabas e fonemas específicos.

a escrita ficou, por muito tempo, limitada à cópia e à memorização. Após 1980, com as contribuições Ferreiro e Teberosky (1990) e na segunda mudança de paradigma, a escrita passou a desempenhar um papel fundamental na alfabetização, seja pela produção textual de diferentes gêneros em situações reais ou pela escrita espontânea.

Em concordância, Carvalho (2009) também indica as contribuições do paradigma construtivista, ao afirmar que ele forneceu uma excelente base teórica para a compreensão da maneira pela qual as crianças aprendem a língua, mas que, não foram propostas metodologias que dessem conta da concepção na prática. A autora afirma que a transposição do construtivismo para a sala de aula parece se resumir aos nomes dos estudantes, ser mais tolerante com os erros, no caso das escritas espontâneas, e classificar as crianças de acordo com suas hipóteses de escrita.

Ainda quanto aos impactos do construtivismo, Mortatti (2010, 2013) e posteriormente Soares (2021a) afirmam que o construtivismo desencadeou um movimento de "espontaneísmo" no ensino. Centrado no estudante e no processo de gênese da escrita, o método foi deixado de lado, e a aprendizagem da escrita passou a ser compreendida como uma consequência da interação da criança com a língua escrita por meio da leitura. Essa nova fundamentação teórica e conceitual que tornava o método irrelevante para a aprendizagem, propôs uma "desmetodização" do ensino, privilegiando os processos cognitivos, e obscurecendo os aspectos fonéticos e fonológicos da aprendizagem da escrita.

Por sua vez, Mortatti (2013) destaca ainda que, não somente o construtivismo representou um avanço nas maneiras de se conceber o ensino da língua nesse momento histórico:

Apesar de o construtivismo em alfabetização ter-se tornado oficial, outros estudos e pesquisas foram ganhando destaque também a partir de meados dos anos de 1980, no Brasil, como ocorreu com as propostas dos pesquisadores brasileiros João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, fundamentadas no interacionismo linguístico e na psicologia soviética, e com as propostas dos pesquisadores brasileiros Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares, fundamentadas no conceito de letramento. Propostas didático-pedagógicas decorrentes desses modelos teóricos foram sendo incorporadas e divulgadas, ainda que em menor grau e intensidade, como aspectos complementares do construtivismo, no âmbito de políticas públicas de alfabetização. (MORTATTI, 2013, p. 332)

Logo, o interacionismo linguístico, o sociointeracionismo e o letramento também trouxeram contribuições conceituais, teóricas e metodológicas pautadas no texto e nos usos sociais da língua escrita como propulsores dos processos de ensino e aprendizagem.

Mortatti (2013) afirma ainda, que mesmo com a mudança paradigmática advinda da Psicogênese da Língua Escrita, as “antigas” práticas analíticas e sintéticas prevaleceram de forma velada ou mesmo se incorporaram ao “novo”, significando que a mudança discursiva e oficial não ocorreu de forma homogênea, uma vez que os professores e professoras alfabetizadoras, para além das revoluções teórico-metodológicas, possuem seus próprios posicionamentos sobre o ensino da língua.

Na sequência, a terceira mudança de paradigma corresponde a um movimento de recuperação do método, impulsionado novamente pelo fracasso escolar, dessa vez, expresso nas avaliações externas. Para Soares (2021a), embora os baixos níveis de apropriação da língua escrita se devam a um conjunto de fatores de diferentes ordens, o método (ou a ausência dele) entra em questão e discussão pela necessidade de reverter os índices.

Esse movimento pode ser observado nas propostas atuais, que destacam o método fônico como uma forma de “recuperar” os déficits nos índices de alfabetização, ao mesmo tempo em que representa uma disputa pela hegemonia das políticas públicas voltadas para a área. Segundo Mortatti (2010) “trata-se de reposição/atualização de um novo/velho discurso, já fartamente reconhecido e utilizado ao longo da história da alfabetização no Brasil” (MORTATTI, 2010, p. 34).

Entretanto, Soares já, em 2003, chamou a atenção para a necessidade de “reinvenção da alfabetização”, ao considerar a indissociabilidade, interdependência e sobretudo as especificidades dos processos de alfabetização e letramento em oposição à perspectiva de se priorizar a escrita em detrimento da leitura, como tem-se defendido nesta terceira mudança paradigmática.

Logo, Soares (2021a, 2021b) entende e afirma a necessidade do método, mas não num sentido reducionista, e sim “enquanto um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios orientem a aprendizagem inicial da escrita” (SOARES, 2021a, p. 16). A autora vem ainda afirmar que a questão metodológica da alfabetização diz respeito ao seu objeto de ensino, havendo divergências históricas entre o que se ensina primeiro: a ler, ou a escrever?

Uma análise psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística do processo de alfabetização torna claro que diferença entre métodos de alfabetização é explicada pela consideração prioritária, em cada um deles, de um ou outro aspecto do processo, ignorando-se, geralmente, os demais aspectos. (SOARES, 2021c, p. 27)

Desta forma, a priorização de um objeto de ensino em detrimento do outro, que é o que caracteriza cada método, é uma das questões discutidas pela autora, que compreende ambos como objetos de aprendizagem derivados de processos cognitivos

e linguísticos distintos, que envolvem procedimentos de ensino essencialmente diferentes, porém simultâneos e interdependentes.

A alfabetização – aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2021b, p. 27)

Assim, ao contrário do que se defendia nos paradigmas anteriores, a autora compreende que a aprendizagem da escrita não é um pré-requisito para a aprendizagem da leitura, sobretudo da leitura em situações reais, mas caminham juntos, respeitando as particularidades de cada processo.

Nesta perspectiva, Soares (2021a) entende a alfabetização como um processo multifacetado, no qual cada faceta possui um objeto de ensino e aprendizagem específico, e é marcada pelo desenvolvimento de diferentes processos cognitivos, linguísticos e sociais, sendo que esses processos não são adquiridos de forma natural, mas demandam ações pedagógicas diferenciadas e devem ser ensinados de forma sistematizada:

Consequentemente, (...) se reconhece, e se defende, como resposta à *questão* dos métodos que em sua dimensão pedagógica, isto é, em sua prática em contextos de ensino, a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como um fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando*. (SOARES, 2021a, p. 35, destaques da autora)

### **3.3 Alfabetização em uma perspectiva multifacetada: as três facetas da alfabetização segundo Magda Soares**

Em seus estudos, Magda Soares propõe a compreensão do processo de alfabetização por meio de três facetas: linguística, interativa e sociocultural. Para Soares (2021a) as facetas se distinguem em sua natureza, mas se complementam como parte de um mesmo objetivo: alfabetizar e inserir a criança no mundo da cultura escrita letrada, de forma que não podem ser fragmentadas, ignoradas ou sequenciadas.

De acordo com Soares (2021a), o objeto de ensino da faceta linguística é a apropriação do sistema alfabético e ortográfico e suas convenções de escrita. Sendo,

segundo a autora, a faceta linguística o alicerce das demais facetas, pois é ela que promove as aprendizagens dos demais objetos.

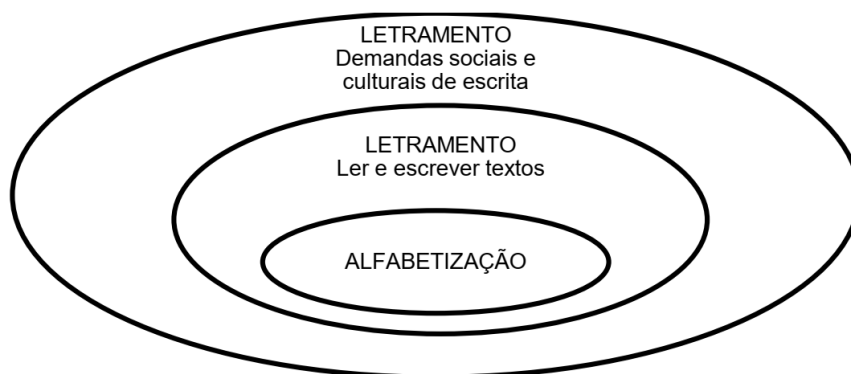
Nos métodos analíticos e sintéticos predomina ou se apresenta apenas a faceta linguística enquanto objeto de ensino e aprendizagem. No construtivismo a faceta linguística não é mais objeto de aprendizagem, ela é entendida como um processo natural, conseqüente da interação com a língua escrita e das atividades sociais de uso da língua.

Já o objeto do conhecimento da faceta interativa é o uso da língua escrita para a interação, expresso pelo ensino e aprendizagem das habilidades de compreensão e produção de texto. Por sua vez, na faceta sociocultural, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita e os diferentes contextos sociais e situações de uso da escrita.

Nesse sentido, as facetas interativa e sociocultural são compreendidas pela autora como letramento ou, “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18) e conseqüentemente, fazer uso da mesma nos diferentes contextos da vida social.

Recentemente, no livro “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”, Soares (2021b) reuniu e sistematizou as três perspectivas em propostas metodológicas embasadas que têm por objetivo alfabetizar com foco central no texto, sem desconsiderar as especificidades da faceta linguística. No mesmo livro, a autora sintetiza a aprendizagem da língua materna em suas facetas utilizando como exemplo “camadas” – aprendizagens que se superpõem constituindo o todo, diferenciando-se por processos próprios, entretanto, interdependentes:

**Figura 3** - Facetas do processo de alfabetização.



Fonte: Soares, 2021b, p. 26.

Em síntese, o esquema acima traz a alfabetização em sua faceta linguística, de apropriação da tecnologia da escrita, que demanda técnicas, habilidades e procedimentos para seu domínio tais como habilidades motoras, compreensão da direção correta da escrita, domínio do sistema de representação alfabético e das normas ortográficas (SOARES, 2021b), e o letramento em suas duas dimensões, a sociocultural, como demanda social e cultural da apropriação da escrita, e a interativa, voltada para a leitura e a produção de textos.

No entanto, em um processo histórico, o letramento passou a ser atrelado à alfabetização, sobretudo quando se concebe o que é ser alfabetizado e ao conceito de analfabetismo funcional, podendo implicar em uma concepção equivocada em que os dois processos se entrelaçam e mesmo se confundem, deixando de considerar suas especificidades. Da mesma forma, o não reconhecimento da interdependência, e simultânea especificidade desses processos implica, no cotidiano escolar, nos materiais didáticos, políticas públicas e programas de formação de professores, em uma “guerra dos métodos”, um campo vasto de disputas, discursos e concepções.

Soares (2021c), também explicita a necessidade de que, sobreposto ao reconhecimento das diferentes áreas do conhecimento que compõem esse ensino, e conhecimento teórico desse processo, o professor entenda o ensino da língua como um posicionamento político e social:

(...) a escola atua, na área da alfabetização, como se esta fosse uma aprendizagem “neutra”, despida de qualquer caráter político. Aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político. (SOARES, 2021c, p.25)

Logo, ensinar “por meio da língua”, e principalmente, ensinar “a língua” são tarefas não só técnicas, mas também políticas (SOARES, 2021c, p. 123), necessitando de embasamento teórico, conhecimento da história da alfabetização e de um posicionamento claro das bases e finalidades desse ensino, cuja apropriação é fundamental para a inserção da criança na sociedade. Assim, não podemos negar as contribuições das mudanças de paradigma e concepção, ou descartar a necessidade de um método sistemático e estruturado para o ensino, baseado em conhecimentos sólidos, historicamente construídos e sistematizados. Nesta direção, Soares (2021a) propõe uma reversão dos termos da expressão “métodos de alfabetização” para “alfabetizar com método”, ou seja,

(...) orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética. (SOARES, 2021b, p. 331)

Por sua vez, Geraldi (2011) também enfatiza que o ensino da língua é uma opção política, e que envolve ainda a escolha por uma concepção de linguagem – uma teoria de compreensão e interpretação da realidade (GERALDI, 2011, p. 41). Enquanto a metodologia apresenta “como” fazer, uma concepção de ensino e de linguagem leva à reflexão dos propósitos, o “para que”, se tornando o orientador da proposta metodológica.

Nesta perspectiva, além de compreender as dimensões do processo de alfabetização, é necessário definir uma compreensão do que é a língua e quais as suas finalidades. Partindo de Geraldi (2011), esta pesquisa entende a linguagem como uma forma de interação, um lugar de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos (GERALDI, 2011, p. 41). Tendo em vista esta perspectiva da linguagem como interação, Zuin e Reyes (2010) entendem que:

(...) a linguagem não é apenas a língua e seu sistema de códigos; ao contrário, é uma criação cultural viva e que permite aos indivíduos interagir com o meio e consigo mesmo. Por esta razão, a linguagem é dinâmica, dialética e transformadora. Nesta concepção, a língua é o resultado da produção histórica e coletiva que constitui o ser humano. (ZUIN E REYES, 2010, p. 28/29)

Concordando com as autoras, se defenderá aqui o pressuposto de que a língua é uma criação cultural, está em movimento e transformação, e de que se constitui nas relações sociais, caracterizando e humanizando o falante, sendo imprescindível considerar e compreender a situação na qual essa interação ocorre. Entendendo a língua como interação, se assumirá ainda a ideia de que ela é democrática, reconhece variações, e permite interpretações a partir do contexto de fala.

No entanto, no recorte temporal de realização da pesquisa (2017-2023), as políticas públicas desqualificaram os avanços de mais de um século de estudos e pesquisas sobre o ensino da língua materna, além de terem desconsiderado a importância dos processos cognitivos que embasam a escrita, assim como a principal finalidade desse processo: a inserção em uma cultura essencialmente escrita, tendo condições plenas de transitar pelos diferentes usos sociais da língua. Uma das âncoras desse retrocesso foi o processo de elaboração da BNCC e o texto final da normativa, como será apresentado nos capítulos seguintes.

## 4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

### 4.1 Criação da Base Nacional Comum Curricular

A ideia de uma base de conteúdos mínimos para o território nacional remete a um contexto histórico e político de luta social pela valorização da democracia e dos direitos humanos decorrente do período pós-ditadura militar. Já na elaboração da Constituição Cidadã de 1988 (BRASIL, 1988), o Art. 210 prevê a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando formação básica comum. O artigo prevê ainda, que a formação básica comum respeite os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Posteriormente, representando ainda uma lei elaborada partindo de um esforço democrático, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu Art. 9, inciso IV, reafirmava essa necessidade, incumbindo a União de

**IV** - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996)

Logo, na década de 1990 as discussões em torno do campo curricular se intensificaram e, em 1997 entraram em cena os Parâmetros Curriculares Nacionais, descritos no próprio documento como um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país, que preza pela diversidade e autonomia pedagógica. Ademais, a proposta dos PCNs defendia que as diversidades fossem respeitadas e contempladas nos currículos, enquanto conhecimentos importantes para a formação cidadã:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997a, p. 13)

Partindo dessa concepção, os PCNs apresentavam um núcleo comum obrigatório de âmbito nacional para os ensinos fundamental e médio, e uma parte



diversificada, que visava contemplar as especificidades e diferenças de cada região, rede de ensino e as particularidades de cada criança.

Já em 2010, o esforço do governo federal em estabelecer um currículo comum resultou ainda na instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que regulamenta tanto as etapas (da Educação Básica) quanto as modalidades de ensino. Das três metas estabelecidas para as DCNs, a primeira consiste em

I - sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (BRASIL, 2013, p. 7)

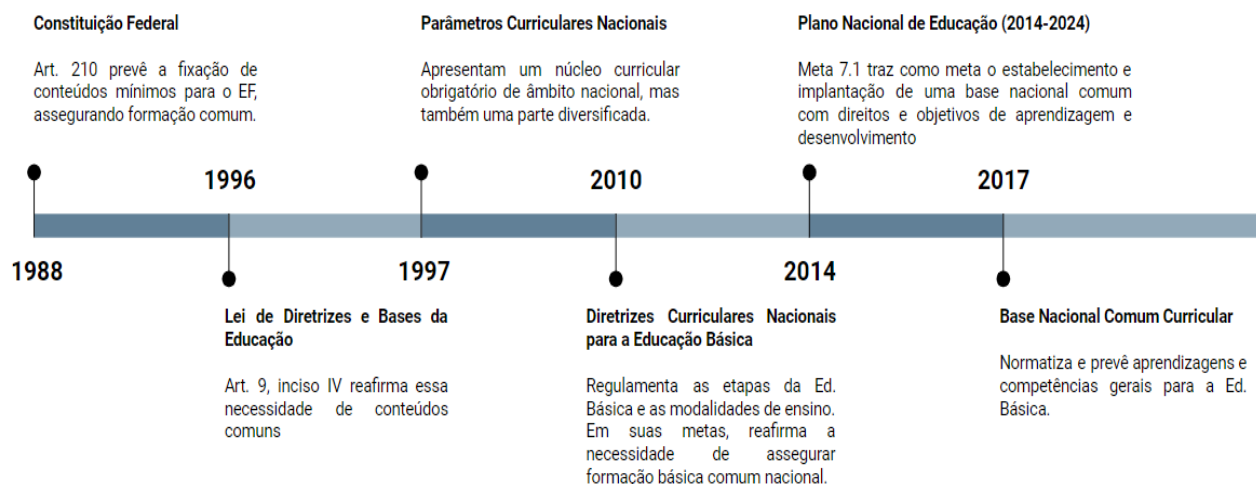
Dando uma sequência cronológica aos eventos que culminaram na elaboração da Base, em 2014, o Plano Nacional de Educação (decênio 2014-2024) coloca em sua meta 7.1 o objetivo de

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com **direitos e objetivos de aprendizagem** e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, grifos nossos)

Com destaque para os objetivos iniciais de estabelecer direitos e objetivos de aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular foi criada como um documento normativo que prevê as aprendizagens e competências gerais para a Educação Básica, se instituindo como um guia para a elaboração dos currículos no território nacional por meio de colaboração entre federação, estados e municípios.

A linha do tempo abaixo sintetiza os marcos legais que precederam a elaboração da Base:

**Figura 4 - Marcos predecessores da BNCC.**



Fonte: elaborado pela autora.

O percurso de elaboração da BNCC passou por três versões, e ainda uma quarta versão referente à reforma do Ensino Médio, que explicitaram um campo de disputas conceituais e epistemológicas, resultando, por fim, em uma versão que priorizou interesses políticos e da iniciativa privada.

Iniciada em junho de 2015, a primeira versão da Base foi redigida por um grupo instituído pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e discutida por especialistas nacionais e internacionais em um seminário realizado em Brasília, em julho do mesmo ano. Em setembro, foi disponibilizada uma primeira versão do documento, que esteve disponível para consulta pública até março de 2016. Sobre o processo que envolveu a elaboração da primeira versão, Frade (2020) relata que

a primeira versão do texto foi discutida com vários especialistas de universidades brasileiras convidados a se posicionar sobre o documento disponibilizado à consulta pública que incluía sujeitos e instituições da sociedade civil, entre setembro de 2015 e março de 2016. Nessa consulta, uma das áreas/componentes/temas que suscitou uma das maiores participações foi a proposta de Língua Portuguesa e de Alfabetização e uma das maiores participações ocorreu entre alfabetizadores, mostrando a força dos processos de formação na construção de repertórios comuns (FRADE, 2020, p. 5)

Logo, é importante destacar que, conforme foi indicado por Frade (2020), a primeira versão contou com ampla participação de pesquisadores e especialistas de suas respectivas áreas, sobretudo na alfabetização, potencializando o processo de construção coletiva do documento. Já a segunda versão, que foi divulgada em maio de

2016, passou por um processo diferente da construção inicial. Por sua vez, a segunda versão foi divulgada e discutida em seminários estaduais promovidos pelo CONSED e UNDIME.

Posteriormente, a terceira versão, com as partes condizentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, foi também discutida em audiências públicas no decorrer de 2017, assim como houve o lançamento de guias de preparação destinados às redes de ensino divulgados também pelo CONSED e UNDIME.

Por fim, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC em 20 de dezembro do mesmo ano. Em 06 de março de 2018, MEC, UNDIME e CONSED instituíram o “dia D de Discussão da Base Nacional Comum Curricular” com o objetivo de realizar uma mobilização nacional e promover, por todo o país, discussões sobre as redefinições curriculares.

Na análise de Frade (2020), a condução da terceira e quarta versões da Base

(...) mostra que houve um rompimento, sem nenhuma transição, com as equipes anteriores e com a consulta pública realizada, embora tenha continuado uma espécie de consulta entre MEC e entidades como UNDIME e CONSED. Isso mostra que a disputa em torno do projeto final foi desenvolvida numa outra relação de poder entre MEC e secretarias de educação do país e outra equipe de coordenação. Assim, a ideia de pacto interfederativo também teve mais de uma interpretação. (FRADE, 2020, p. 5)

Uma das rupturas indicadas pela autora diz respeito à disputa conceitual entre os termos “expectativas de aprendizagem”, que remete a uma perspectiva individual e apenas cognitiva, responsabilizando o sujeito por sua aprendizagem, e “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, que ao expressar a ideia do direito, “responsabiliza a sociedade e os sistemas de ensino pela garantia desses direitos” (FRADE, 2020, p. 5), remetendo ainda à meta 7.1 do PNE, que afirma a concepção do direito.

No entanto, somente a primeira e segunda versão da Base se alinharam à meta, ao passo que, na terceira e quarta versões, passou a vigorar a concepção de “competências e habilidades”, aludindo a uma ideia de responsabilização individual. Para Frade (2020) “a partir da terceira versão, a ideia de direitos políticos, éticos e sociais que pudessem estruturar o documento, não foi mais explicitada” (FRADE, 2020, p. 6).

Da mesma forma, a autora aponta para as divergências conceituais que permearam a elaboração da BNCC no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa e à alfabetização, e que serão discutidas posteriormente.

Outra crítica, pertinente em relação à elaboração da BNCC, indicado por Peroni, Caetano e Arelaro (2019) diz respeito à influência política e econômica que permeou a aprovação e homologação da terceira versão, após o golpe sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff em 2016. Para as autoras, o processo de mudança na política refletiu a disputa de interesses pelo campo da educação, expresso pelas alas conservadoras, religiosas e liberais ligadas ao Congresso Nacional, e entidades representativas dos interesses neoliberais e da iniciativa privada. Essa discussão será melhor explanada na próxima seção desta pesquisa.

#### **4.2 Currículo como um campo de disputa de interesses**

Ainda que a ideia de uma base curricular comum para o território nacional com objetivo de assegurar a igualdade de formação e acesso conhecimento seja uma meta estabelecida dentro de um ideal de sociedade democrático, ela pode sofrer diferentes influências e é alvo de uma disputa de interesses. Como indica Lopes (2006)

a proposta de um currículo nacional pode tanto atuar em uma perspectiva emancipatória, como associada a um projeto neoliberal e às políticas de mercado. Em uma perspectiva emancipatória o projeto de um currículo nacional pode contribuir para a igualdade de oportunidades. Por outro lado, as propostas curriculares comuns podem também colonizar as práticas curriculares, estabelecendo limites para a ação das escolas por intermédio da avaliação, financiamento e assimilação de “soluções” educacionais submetidas a princípios de mercado. (LOPES, 2006, p. 250)

Dessa forma a própria elaboração da BNCC, principalmente no que se refere às terceira e quarta versões, foi motivo de disputas políticas e econômicas que refletiram nos aspectos conceituais do documento.

Para Peroni, Caetano e Arelaro (2019), a BNCC sofreu forte influência de instituições não governamentais, tendo seus interesses representados principalmente pelo grupo Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). De acordo com as autoras, entre os sujeitos coletivos que constituem o movimento, estão instituições que produzem materiais didáticos, assim como oferecem cursos de formação de professores, como, por exemplo, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Movimento Todos pela Educação, e Fundação Lemann, responsável pelas revistas Nova Escola e Gestão Escolar.

A partir deste apontamento é possível refletir sobre os interesses que permeiam a proposta da Base, e a pertinência de questionar os conceitos de competências e habilidades e mesmo a proposta de alfabetização trazida pelo documento. Outra consideração pertinente sobre as influências das políticas e grupos neoliberais ligados

ao mercado na elaboração da Base, diz respeito à brecha que se abre para a privatização da educação, quando instituições privadas, mesmo que sem fins lucrativos, interferem nas tomadas de decisão do poder público e em processos que deveriam ser democráticos:

São instituições de propriedade pública, mas se o processo decisório está ausente, já que tudo é previamente definido e monitorado por uma instituição privada e os professores apenas executam tarefas, entendemos que este também é um processo de privatização da educação. (PERONI, CAETANO E ARELARO, 2019, p. 38)

Logo, a BNCC reflete os interesses de um setor que defende a homogeneização e padronização dos conteúdos como uma forma de garantir a melhoria da qualidade da educação, mas que se beneficia e lucra com a produção desses materiais e recursos didáticos padronizados, como apontam as autoras:

Nesse processo, a disputa pelos fundos públicos é a prioridade desses grupos, que vêm desqualificando, sistematicamente, as escolas e as redes públicas de ensino para que eles se apresentem como “salvadores” preferenciais da qualidade da educação brasileira, seja vendendo materiais, assessorias especializadas, assumindo a gestão de escolas ou, até os programas das secretarias de educação. (PERONI, CAETANO E ARELARO, 2019, p. 51)

Nesse sentido, Young (2014) faz uma crítica ao currículo pautado em habilidades e competências em detrimento do conhecimento especializado, indicando que “se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento.” (YOUNG, 2014, p. 195).

Cabe também ponderar que a BNCC foca no mundo do trabalho, por meio do conhecimento posto em habilidades e competências, apresentando um “saber pronto”, o que sugere o empobrecimento da atuação dos professores. Da mesma forma, os livros didáticos, ainda que passem por um processo de escolha por parte dos docentes, também “está pronto”, trazendo ainda um guia de orientações para aplicação e avaliação.

Ademais, é importante questionar se as políticas curriculares, representando os interesses da iniciativa privada, ao apresentar materiais, planos de aula, avaliações e roteiros prontos para os docentes, não interfere na autonomia e no próprio trabalho intelectual que o/a professor/a desempenha.

Por fim, Young (2007) contribui ao refletir sobre a proposição dos conteúdos e as finalidades próprias que o currículo expressa

Isso significa que, se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297)

Dada essa importância ao currículo, entendido por Young (2007) como um instrumento social que reflete tanto para o trabalho docente quanto para a aprendizagem efetiva dos estudantes, a próxima seção pretende trazer algumas considerações conceituais sobre o mesmo, com base em Gimeno Sacristán (2013, 2017).

### **4.3 Currículo como um importante direcionador da prática docente**

Para Gimeno Sacristán (2013), o currículo representa, historicamente, uma organização do conhecimento que, ao mesmo tempo em que unifica, organizando “segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem”, estabelece fronteiras marcadas ao delimitar seus componentes em matérias ou disciplinas, é a “organização da prática do ensinar sustentada em especializações, classificações e subdivisões” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 17).

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação do ensinar. (...) com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 17).

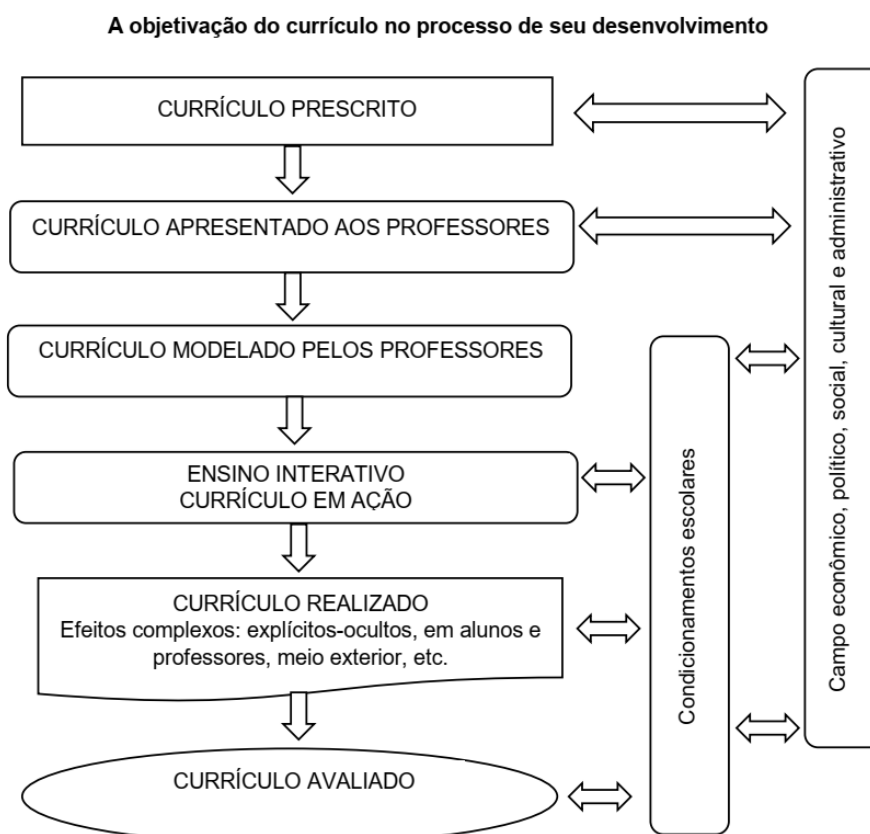
Na perspectiva de Gimeno Sacristán (2013), o currículo expressa um projeto cultural e educacional. Assim, sua importância está na garantia de democratização do acesso ao conhecimento sistematizado. Da mesma forma, Young (2014) também compreende o currículo como forma de conhecimento especializado. Quando entendido como conhecimento especializado, o currículo define o tipo de educação que será oferecida, e possui potencial para melhorar e ampliar as oportunidades de aprender.

Ao mesmo tempo em que garante o acesso a um conhecimento determinado, o currículo representa ainda, na perspectiva de Gimeno Sacristán (2017), um objeto que

sofre a ação de diferentes agentes e forças que irão reinterpretá-lo e modificá-lo. Em modelo proposto pelo autor, o currículo representa uma construção que acontece “no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 102).

Para isso, propõe seis fases, ou níveis, de objetivação do currículo. Nesse movimento, sujeitos, influências, espaços e práticas reinterpretam o documento e as orientações, ultrapassando o currículo oficialmente prescrito. O autor defende que o valor real da normativa curricular para os estudantes que aprenderão seus conteúdos depende desse processo transformador de objetivação. As fases propostas por Gimeno Sacristán (2017) são:

**Figura 5 -** Processo de desenvolvimento da objetivação do currículo.



Fonte: Gimeno Sacristán, 2017, p. 103.

Logo, a primeira fase apresentada por Gimeno Sacristán (2017), diz respeito ao **currículo prescrito**, que representa uma determinada política curricular, atuando como a expressão de um determinado contexto cultural, social e histórico. Dessa forma, o currículo não pode ser compreendido fora do contexto no qual se configura.

Para o autor, política curricular é toda decisão ou condicionamento dos conteúdos por meio das instâncias de decisão política e administrativa. Ao expressar as

intencionalidades das esferas político-administrativas, o currículo irá determinar os conteúdos base, o progresso ou organização da escolaridade, e as especialidades a serem contempladas, e da mesma forma servirá como um condicionante para a elaboração de materiais e instrumentos de controle, como a avaliação, expressando, em si, um projeto de sociedade que se deseja alcançar por meio da educação. Assim

(...) a prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um de seus níveis supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, na medida em que afeta a escolaridade obrigatória pela qual passam todos os cidadãos. A ideia do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional. Numa **sociedade autoritária** expressa o modelo de cultura que o poder impõe. Numa **sociedade democrática**, tem que aglutinar os elementos da cultura comum que formam o consenso democrático sobre as necessidades culturais comuns e essenciais dessa comunidade. (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 111)

Dessa forma, o currículo prescrito, determinado, manifesta em si os conceitos e ideologias defendidos pelos grupos que ocupam espaços de tomada de decisão. Como destaca o autor, em uma sociedade democrática, o currículo (assim como seus desdobramentos por meio dos materiais e avaliação) precisa expressar as necessidades culturais comuns e essenciais da população, de forma que essa decisão seja democrática.

Já na segunda fase, o **currículo é apresentado aos professores**, ou, como indica Gimeno Sacristán (2017), diferentes instâncias irão traduzir e interpretar o significado e os conteúdos para apresentá-los aos professores, geralmente por meio dos livros-texto ou livros didáticos. Todavia, “essa fase é pouco operativa para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 148).

Por sua vez, na terceira fase, o **currículo é moldado pelos professores**. Nesse momento, o professor se torna um agente ativo no processo de implementação, pois irá, a partir de sua experiência e cultura profissional, moldar a proposta apresentada pelas políticas curriculares e transcrita por meio dos livros-texto. Portanto, “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, 165).

Ainda sobre a capacidade de modelação dos professores, Gimeno Sacristán (2017) destaca que, nessa fase, a intervenção do professor pode se dar tanto em nível individual quanto coletivo. O autor também discute que esse movimento, se bem exercido e articulado, pode funcionar como um mecanismo contra-hegemônico, indicando o poder e o potencial de transformação de um agente sobre o outro, o currículo sobre o professor, e o professor sobre o currículo.



Dando segmento ao processo, a quarta fase diz respeito ao **currículo** que é **posto em ação**, que é quando o currículo ganha sua real significação. Para o autor, nessa fase, “o currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja”. (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 201).

Logo, a quinta fase manifesta o **currículo** que é **realizado**, e implica em consequências do currículo, que podem ser vislumbradas nas aprendizagens dos estudantes, podendo se projetar também na socialização dos professores. Nessa fase, as consequências da prática se manifestam em diferentes âmbitos: cognitivo, afetivo, social, moral etc. Essas manifestações representam, para o autor, os “rendimentos” obtidos nesse processo, e que poderão ser observados a médio e longo prazo.

Por fim, a sexta fase analisa o **currículo avaliado** enquanto uma forma de levantar critérios para as práticas de ensino e a forma como os estudantes aprendem. Para o autor, a avaliação implícita está em todo o processo de ensino e aprendizagem, e é idealizada como uma forma de estabelecer critérios de qualidade em relação aos produtos esperados, atuando ainda, como uma “pressão modeladora da prática curricular” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 312) que irá valorizar e evidenciar determinados conteúdos, especialmente aqueles que aparecem com maior ênfase nos livros-texto.

Gimeno Sacristán (2013) destaca que o currículo não é neutro, nem universal ou imóvel, pois ao elaborar um currículo decisões são tomadas e opções são feitas, determinados conteúdos selecionados, e outros deixados de fora. Nesse sentido, o autor traz dois importantes questionamentos: “O que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado? O conteúdo que regula os aspectos estruturadores sobre os quais falamos tem o mesmo valor para todos?” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 23). Ainda que as políticas curriculares e os livros-textos também sejam determinantes, no contexto da sala de aula, quando o currículo é posto em ação, quem toma essas decisões, é o professor.

Desta forma, Gimeno Sacristán (2013), afirma que professores e materiais didáticos em geral são “agentes culturais mediadores” na transposição do conhecimento para o aluno. São as interpretações e opções dos docentes que permitem que o currículo deixe de ser apenas um projeto, e se torne uma prática concreta, uma vez que o currículo não é apenas plano, ele é o seu desenvolvimento.

Para o autor as finalidades da educação escolarizada estão além dos conteúdos curriculares e permeiam as concepções e a subjetividade de quem as lê e coloca em desenvolvimento

O texto curricular não é a realidade dos efeitos convertidos em significados aprendidos, mas é importante, à medida que difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos. (...) toda proposta de texto é traduzida pelos leitores. Quando ela é interpretada, pode ser enriquecida e inclusive subvertida. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 27)

Em contrapartida, é preciso refletir se a Base, assim como toda a movimentação do setor privado ao redor dela, podem repercutir em um “esvaziamento” da ação e atuação do professor, uma vez que o currículo não pode se esvaziar do conteúdo sistematizado nem diminuir o caráter intelectual da docência, pois assim ele perde sua característica fundamental, de democratizar o acesso ao conhecimento e impulsionar uma educação transformadora.

Por outra perspectiva, Gimeno Sacristán (2013) indica que o currículo é passível da tradução de quem o lê, residindo aí um ponto fundamental desta pesquisa: ouvir as vozes dos docentes em relação a como a normativa influencia em suas compreensões, concepções e práticas. Para o autor “esse projeto idealizado não costuma coincidir com a realidade que nos é dada. A educação não consegue deixar de ser o impulso humano que projeta seus desejos e suas aspirações sobre o que vemos ocorrer ao nosso redor” (...) (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 24).

## **5. A ALFABETIZAÇÃO NA BNCC**

### **5.1 Apresentação do componente de Língua Portuguesa no que se refere ao processo de alfabetização**

A Base Nacional Comum Curricular está disponível para acesso por meio de um portal do MEC que viabiliza tanto o documento para navegação, quanto para *download*. O portal disponibiliza ainda o histórico de criação e promulgação da BNCC, além de material de apoio para a implementação.

A BNCC está estruturada contemplando as competências a serem adquiridas no decorrer da Educação Básica, e estabelecendo organizações específicas para cada etapa (Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, e Ensino Médio).

**Figura 6** - Competências gerais da Educação Básica.



Fonte: BRASIL, 2018, p. 24.

A figura 5 nos permite observar, por meio da estruturação da BNCC, que a perspectiva dos direitos e objetivos de aprendizagem se manteve na Educação Infantil (EI), mas nos Ensinos Fundamental e Médio, prevaleceu a concepção de competências e habilidades a serem desenvolvidas e adquiridas.

Embora a presente pesquisa enfoque a etapa do EF – anos iniciais, é interessante ressaltar que a Base contempla, no capítulo 3, seção 3, o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a fim de garantir a continuidade no processo de aprendizagem, apresentando uma síntese das aprendizagens esperadas nos respectivos Campos de Experiências nos quais se baseiam a EI.

No que concerne à aprendizagem da Língua Portuguesa, abarcada no campo **Escuta, fala, pensamento e imaginação** é esperado que a criança, ao ingressar no 1º ano, saiba

- Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.
- Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.
- Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.
- Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação. (BRASIL, 2018, p. 55)

Desse modo, é possível observar, por meio dos objetivos e mesmo em diferentes trechos do documento, o foco dado ao desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil, mesmo como um conhecimento prévio para a aprendizagem da língua escrita nos anos subsequentes. Ao mesmo tempo, a Base também pressupõe, em seu texto, que a Educação Infantil tenha oportunizado eventos de letramento, e que o/a estudante tenha vivenciado práticas letradas em sua vida social e meio familiar.

Já o ensino da língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental está localizado na área do conhecimento **Linguagens**, composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, para o Ensino Fundamental – anos finais, a Língua Inglesa.

O componente curricular **Língua Portuguesa**, mais especificamente no Ensino Fundamental – anos iniciais, é dividida em “eixos de integração”, sendo eles

**Oralidade** – responsável por aprofundar o conhecimento e o uso da língua falada, as características das interações discursivas e estratégias de fala e escuta,

**Análise Linguística/ Semiótica** – eixo que irá sistematizar a alfabetização nos dois primeiros anos e desenvolver, nos anos subsequentes o conhecimento das regularidades e análise do funcionamento da língua e seus efeitos nos discursos,

**Leitura/ Escuta** – no qual se ampliará o letramento pela incorporação de estratégias de leitura,

**Produção de Textos** – que objetiva a incorporação de estratégias para a produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2018, p. 89).

Assim como já foi destacado, a alfabetização é definida como prioridade e expectativa para os dois primeiros anos do EF, diferenciando-se de prescrições anteriores, como as DCNs (BRASIL, 2010) e o PNE (BRASIL, 2014), que determinavam os três primeiros anos do EF como período destinado à essa aprendizagem.

Ao mesmo tempo, o documento também faz uma definição do que é ser alfabetizado

(...) consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p. 89/ 90)

#### E do que é alfabetizar

(...) 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. (BRASIL, 2018, p. 90, grifos nossos)

A Base explana ainda que para a aprendizagem da língua escrita, é preciso percorrer um processo que consiste em

- 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, 2018, p. 91)

Ainda que faça referência à leitura global, denominada “incidental”, é possível inferir, a partir dos trechos acima citados, que a normativa curricular dá ênfase ao processo de codificação e decodificação da língua, com destaque para um processo que tenta se aproximar da consciência fonológica.

De acordo com a BNCC, complementando esse percurso, denominado “processo básico de construção do conhecimento das relações fonografêmicas”, se dará outro processo, a “ortografização”. Enquanto a alfabetização contempla os dois primeiros anos do EF, a ortografização é um processo mais longo.

A seção da Base que discorre sobre o processo de alfabetização apresenta ainda, em seu último parágrafo, menção sobre o “impacto” que a alfabetização e a ortografização terão sobre os gêneros textuais que são recomendados para essa etapa,

indicando gêneros como listas e bilhetes, uma vez que, segundo o documento, textos mais simples “favorecem um foco maior na grafia” das palavras (BRASIL, 2018 p. 93), além de retomar o pressuposto de que a criança possui conhecimentos prévios a partir dos textos que circulam em sua vida cotidiana.

## **5.2 A nova/ velha perspectiva normativa para a alfabetização**

“Os conteúdos ideológicos da classe social dominante não somente se transmitem nas lições de história ou geografia; não somente se deslizam nas páginas dos livros de leitura. Inclusive na transmissão de noções aparentemente ‘neutras’, nos ramos aparentemente menos ‘ideologizados’ do ensino, como a apresentação do código alfabético, a ideologia faz sua aparição.”  
(Emília Ferreiro e Ana Teberoski, 1999, p. 260)

Esta seção pretende apresentar algumas considerações críticas sobre a abordagem da alfabetização no documento da Base, tendo em vista as contribuições de Morais (2020) e também de pesquisas que compõe o levantamento bibliográfico: Pertuzatti (2017), Souza (2021) e Silva (2021).

Para isso foram definidos quatro pontos de análise: a concepção de alfabetização presente na Base, a ausência do conceito de letramento, o descompasso com políticas anteriores e ainda vigentes e a questão da redução do ciclo de alfabetização para dois anos.

Assim, partindo da concepção de alfabetização, Souza (2021) analisa que o documento não se alinha às teorias construtivista ou sociointeracionista, tampouco se aproxima das ideias defendidas pela Psicogênese da Língua Escrita e dos conceitos de letramento, mas que evidencia o resgate de uma concepção de alfabetização associacionista, que, tanto Souza (2021) quanto Silva (2021) entendem se aproximar de métodos sintéticos, como o método fônico.

Na mesma perspectiva, Morais (2020) infere que a BNCC apresenta uma visão de ensino de língua baseada na memorização e repetição. Para o autor, se destacam a falta de clareza e as imprecisões conceituais do documento, que se utiliza de termos como “construção do conhecimento”, mas sem menção ao caráter evolutivo da aprendizagem nem se conectar com as teorias construtivistas (MORAIS, 2020, p. 8).

Ainda, de acordo com Morais (2020) os usos do termo consciência fonológica na BNCC dão ao entendimento que, para desenvolver a consciência fonológica, bastaria que o estudante conhecesse a mecânica das relações entre fonemas e grafemas (MORAIS, 2020, p. 9), o que seria, segundo o autor, um entendimento simplista do conceito.

Logo, Morais (2020) entende que o documento carece de uma visão evolutiva do processo de alfabetização, dando a compreensão de que basta conhecer as letras e os sons a elas atribuídos, sem orientações sobre como esse processo deve se desenvolver, e como deve ocorrer a progressão didática dos conteúdos.

Do mesmo modo, o autor critica a ausência, na Base, do conceito de letramento. Além de apontar que a BNCC faz um “adiamento” do ensino das habilidades de compreensão leitora ao focar, no 1º e 2º anos do EF, na codificação e decodificação, ou, “mecânica da leitura”, Morais (2020) ressalta que

Sem discutir o que é letramento e qual o papel da escola em promover práticas de leitura e escrita de textos como meio de democratizar o acesso ao mundo da escrita e a imersão no universo de práticas letradas valorizadas em nossa sociedade, a BNCC propõe um ensino extremamente pobre quando o tema é leitura e compreensão de textos escritos nos dois anos a que reduziu o ciclo de alfabetização. Antes do terceiro ano do ensino fundamental, não há nenhuma explicitação de quais estratégias de compreensão leitora, cabe à escola ensinar e o repertório de gêneros a serem lidos é reduzido a “textos curtos”. (MORAIS, 2020, p. 13)

Como já foi apontado na seção anterior, a Base indica, para os dois primeiros anos do EF o uso de textos curtos, que propiciem um foco maior na aprendizagem da grafia das palavras, sem fazer relação, nesta etapa, com hábitos de leitura, comportamentos leitores, apreciação literária ou outros elementos que componham práticas de letramento.

Já em 1997 os PCNs indicavam a importância da alfabetização atrelada ao letramento, considerando as especificidades de cada processo:

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 1997b, p. 27)

A superficialidade atribuída ao termo na BNCC afirma o indicado tanto por Pertuzatti (2017), quanto por Morais (2020), Silva (2021) e Souza (2021), de que existe uma ruptura conceitual com políticas públicas e documentos elaborados em governos anteriores. Em sua pesquisa Pertuzatti (2017) aponta que “o termo letramento, além de

não aparecer em todos os documentos<sup>3</sup>, os que o citam não acordam entre si sobre o conceito e a intencionalidade do mesmo” (PERTUZATTI, 2017, p. 188).

A autora indica ainda outras divergências entre as DCNs, o PNE e a BNCC. Dentre os pontos elencados pela pesquisadora estão a falta de consenso entre os documentos sobre o conceito de alfabetização, a falta de diálogo entre a importância e a finalidade do termo, a diferença de expectativas de aprendizagem da leitura e escrita e a mudança no tempo que compõe o ciclo de alfabetização (PERTUZATTI, 2017, p. 188).

Por sua vez Moraes (2020) faz uma comparação entre a BNCC e os direitos de aprendizagem do PNAIC (BRASIL, 2012) ao defender que, no documento do Pacto tantos as habilidades a serem ensinadas quanto a progressão das aprendizagens foram melhor explicitadas, além de especificar e discutir com seriedade as relações entre alfabetização e letramento.

Outra dessas rupturas diz respeito à mudança do ciclo de alfabetização, compreendido pelas DCNs e pelo PNE como os três primeiros anos do EF, e delimitado, na versão final da BNCC aos dois anos iniciais. Nesse aspecto, são feitas duas reflexões, ambas conectadas à tão discutida divergência entre a alfabetização das crianças do ensino público e do ensino privado.

Inicialmente, caberia questionar: se dos/as estudantes das escolas privadas se espera que estejam alfabetizados ao fim do 1º ano, porque protelar a alfabetização dos/as alunos/as da escola pública? Não seria essa forma de aumentar as desigualdades? Sobre essa questão, Moraes (2020) argumenta que na BNCC

Reduziu-se o ciclo de alfabetização aos dois primeiros anos do ensino fundamental, sem assumir, de forma explícita, o compromisso de assegurar a todas as crianças de quatro e cinco anos o direito de avançarem na compreensão do sistema de escrita alfabética e poderem começar a aprender algumas convenções grafema-fonema e fonema-grafema. Este direito, que, como já mencionado, é assegurado nos documentos curriculares de outros países, em nada é garantido na BNCC. (MORAIS, 2020, p. 12)

Além de demonstrar a falta de diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na BNCC, apesar da tentativa descrita na seção anterior de proporcionar um movimento de transição entre as duas etapas, o argumento de Moraes (2020) explicita que existe uma falha de progressão didática e metodológica já que a Educação

---

<sup>3</sup> Ao analisar e comparar a LDB, as DCNs, o PNE e a BNCC, Pertuzatti (2017) observou divergências quanto à presença e a intencionalidade do termo letramento nos documentos.



Infantil, de acordo com a Base, deve focar no desenvolvimento da oralidade em detrimento da aprendizagem das convenções escritas.

Nesse sentido, se não houve um trabalho bem sistematizado e estruturado na educação infantil, diminui-se o tempo de aprendizagem desses conceitos fundamentais para as crianças das escolas públicas, e acentuam-se as desigualdades no ensino.

Retomando o percurso traçado no capítulo 2, que apontou os avanços das pesquisas sobre a alfabetização, depreende-se que é fundamental considerar o processo de aprendizagem do educando e seu papel ativo nesse processo, assim como sua inserção em uma sociedade letrada, e também a importância de ensinar a língua de forma sistematizada, com base em fundamentos, teorias e princípios bem articulados.

No entanto, as análises realizadas levam à visão da Base, no que concerne à alfabetização, enquanto uma normativa empobrecida, que carece de solidez conceitual e que remete a uma visão de ensino de língua materna que pode ser questionada a partir de décadas de pesquisas já consolidadas.

Talvez, a falta de diálogo e o trajeto pouco democrático percorrido na elaboração do documento que, como já foi elucidado, teve sua redação e concepção influenciada pela disputa de interesses políticos e econômicos, refletiu de forma a trazer um entendimento associacionista de ensino da língua que, isolado, pouco contribui para a formação crítica dos/as estudantes. Ao preconizar os “velhos métodos”, sem considerar as contribuições científicas das pesquisas na área, a Base minimiza as oportunidades de se adquirir um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007). Nesse sentido é importante retomar Soares (2021d) ao defender que:

Um ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, (...), o direito que têm as camadas populares de apropriar-se da linguagem de prestígio, (...) não para que se adaptem a exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação políticas e a luta contra as desigualdades sociais (SOARES, 2021d, p. 121/ 122).

Ainda, concordando com Morais (2020) cabe explicitar que a luta contra a desigualdade perpassa pela luta por um modelo curricular de qualidade:

resta-nos conclamar todos os educadores e pesquisadores envolvidos com o ensino da modalidade escrita da língua, na educação infantil e no ensino fundamental, a apontarmos a baixa qualidade da BNCC, quando os temas são alfabetização e letramento de crianças dos quatro aos oito anos de idade. E a lutarmos por ter uma outra base nacional curricular, fruto de democrático processo de negociação e calcada no que já sabemos há décadas: é possível e necessário

alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, desde o final da educação infantil, se quisermos ter um país menos desigual. (MORAIS, 2020, p. 14)

## 6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa está sendo construída a partir da abordagem qualitativa. André (2013) indica que as abordagens qualitativas concebem o conhecimento “como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Previamente, foi realizada a revisão bibliográfica, descrita por Penna (2020) como a seleção de textos a serem lidos e fichados em função da questão de pesquisa, com o objetivo de situá-la no campo de produção da área que contribuirão para um melhor delineamento do estudo, das questões iniciais e do marco conceitual.

Assim, a revisão bibliográfica, realizada a partir dos dados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizou como recorte as pesquisas publicadas entre 2017 e 2022, e priorizou pesquisas que discutissem alfabetização na BNCC, ou que investigassem o processo de implementação do currículo na perspectiva dos/as professores da educação básica.

A partir das análises agregadas por meio desta etapa, assim como dos conhecimentos adquiridos no decorrer das disciplinas do Mestrado Profissional, sobretudo das disciplinas Tópicos de Investigação 1 e 2, ministrada pela professora orientadora Dra. Heloisa Chalmers Sista, foi possível elencar e estruturar tópicos de estudo e análise para a construção do corpus teórico desta pesquisa.

Dessa forma, foram constituídos capítulos teóricos que buscassem guiar o/a leitor/a pela área da alfabetização, com base nas contribuições de Soares (2006, 2009, 2021 a, b, c, d), Mortatti (2010, 2013), Carvalho (2009), Ferreira e Teberosky (1999) e Rojo (2010), e nos estudos sobre o currículo, embasados em Gimeno Sacristán (2013, 2017) e Young (2007, 2014).

Já a análise documental, indicada por Lüdke e André (1986) como “uma fonte estável e valiosa para a obtenção de dados, a partir das hipóteses de interesse da pesquisa”, contou, inicialmente, com a contextualização histórica da criação da BNCC, passando pela legislação e políticas públicas que a precederam, o processo de discussão e criação do documento e as influências sofridas nesse processo. As análises foram embasadas nos levantamentos de Frade (2020), Lopes (2006) e Peroni, Caetano e Arelaro (2019).

Por sua vez, também foi analisada e discutida, com base em Pertuzatti (2017), Morais (2020), Silva (2021) e Souza (2021), a área de Linguagens na BNCC, e as seções do documento que competem ao ensino da língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no que concerne ao 1º e 2º ano, definidos como o ciclo esperado para a alfabetização.

Considerando ainda o objetivo da pesquisa, foram definidos como instrumentos de coleta de dados a análise documental e a entrevista. Lüdke e André (1986) pontuam que a entrevista é uma “ferramenta de captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34), permitindo correções, adaptações e esclarecimentos.

Segundo as autoras, o tipo de entrevista que melhor atende às necessidades da pesquisa em educação é a entrevista semiestruturada. Logo, a opção pela entrevista semiestruturada contribuiu para a coleta de dados em função da flexibilidade e potencialidade de construção do diálogo entre a entrevistadora e a pessoa a ser entrevistada que essa abordagem permite.

Logo, foi necessário delimitar critérios de inclusão das participantes e para a escolha da escola na qual a pesquisa seria desenvolvida. Assim, foram definidos como critérios de inclusão das participantes: ser professora efetiva da rede municipal de ensino de São Carlos, ter lecionado por ao menos um ano letivo para um 1º ou 2º ano de 2018 a 2022 como professora da turma na rede municipal de São Carlos, estar lecionando em 2022 na escola na qual a pesquisa será realizada e, no caso de optar pela entrevista presencial, concordar em seguir os protocolos indicados no projeto relativos à prevenção da COVID-19, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Delimitaram-se ainda critérios de exclusão dos/as participantes: ser professora com contrato temporário de trabalho na rede municipal e, no caso de optar pela entrevista presencial, discordar quanto à necessidade de seguir os protocolos de prevenção à COVID-19 indicados no projeto e no TCLE.

Como critérios desejáveis para a escolha do campo, foi escolhida uma escola de Ensino Fundamental I da rede municipal de São Carlos/SP, considerando a baixa rotatividade de professores, priorizando funcionários de carreira com estabilidade na instituição, além de autorização da escola e anuência dos professores em participar.

Tendo em vista os procedimentos de coleta de dados, o projeto de pesquisa foi submetido à Secretária Municipal de Educação de São Carlos e posteriormente ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar por meio da Plataforma Brasil, aprovado de acordo com o parecer 5.651.057 (Anexo I).

Assim, após a aprovação nos trâmites necessários, foi feito contato com a escola de maneira presencial, tal como a apresentação do projeto e convite, garantido aos participantes a confidencialidade e o suporte necessários, expressos no TCLE, o qual cada participante recebeu uma cópia assinada. Foram realizadas cinco entrevistas presenciais, gravadas em áudio, e com duração média de 50 minutos.

Posteriormente, as entrevistas foram analisadas e categorizadas tendo em perspectiva a Análise de conteúdo, e utilizando as orientações de Bardin (1977). A categorização propõe quatro eixos temáticos, agrupando os temas com maior incidência durante as falas das professoras, e também considerando os objetivos propostos pela presente pesquisa.

### 6.1 As participantes da pesquisa

Foram entrevistadas cinco professoras da rede municipal de São Carlos/SP, que atuavam ou haviam atuado como docentes do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano do EF) entre 2018 e 2022 na escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. O Quadro 3, abaixo, sintetiza informações sobre formação e experiência das professoras, tendo sido atribuídos a elas nomes fictícios.

**Quadro 3** - Perfil profissional das entrevistadas.

	<b>Amaranta</b>	<b>Pilar</b>	<b>Sofia</b>	<b>Rebeca</b>	<b>Úrsula</b>
<b>Ano de atuação em 2022 (ano de realização das entrevistas)</b>	1º ano	1º ano	1º ano	4º ano	1º ano
<b>Magistério</b>	Não	Sim	Não	Não	Sim
<b>Graduação</b>	Pedagogia e Educação Especial	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia e Matemática
<b>Pós-Graduação</b>	Especialização em Psicopedagogia	Especialização em Educação Especial	Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia Institucional e Clínica	Realizou uma pesquisa em âmbito de mestrado fora do país	Especialização em Alfabetização e Letramento Mestrado Profissional em Educação
<b>Cursos de formação continuada na área de alfabetização que a entrevistada considerou relevante</b>	PNAIC	Formação de uma rede municipal sobre o método fônico	PNAIC	Letra e Vida	Letra e Vida e PNAIC

<b>Tempo como professora da rede municipal</b>	12 anos	9 anos	10 anos	14 anos	17 anos
<b>Tempo de atuação na escola atual</b>	12 anos	2 anos	5 anos	12 anos	15 anos
<b>Tempo de experiência docente na alfabetização</b>	7 anos	8 anos	10 anos	14 anos	9 anos
<b>Outro vínculo de trabalho na área da educação</b>	Não	Sim	Sim	Não	Sim
<b>Outras experiências profissionais na educação</b>	Não	Não	Não	Coordenadora Pedagógica	Coordenadora Pedagógica Formadora do PNAIC

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do Quadro 3 é possível observar que todas as professoras entrevistadas são docentes experientes, com mais de sete anos de atuação como alfabetizadoras, todas com formação superior em Pedagogia e especialização ou mestrado, quatro com formação continuada em programas federais, e duas com experiência na coordenação pedagógica.

Na entrevista semiestruturada foram abordadas questões sobre as motivações das participantes em trabalhar com turmas de alfabetização e como as mesmas compreendiam o papel/ compromisso da professora alfabetizadora

Sobre as motivações, emergiram as expressões “desafio”, “processo”, “complexidade”, “evolução”, “descoberta” e “paixão”, além da indicação de que nesse momento da carreira, o trabalho com alfabetização é para elas uma escolha, uma preferência em relação às outras séries/anos.

Quanto ao papel da professora alfabetizadora, as entrevistadas compreendem o engajamento social que envolve o processo de alfabetização e destacam a responsabilidade que essa atuação envolve, principalmente considerando o contexto no qual a escola está inserida.

Refletem ainda sobre o compromisso com o indivíduo, sua aprendizagem, autoestima e o despertar para uma escolarização bem-sucedida, indicando que a professora alfabetizadora pode abrir portas para o estudante ter uma boa experiência com a leitura e a escrita na escola.

Outra questão pontuada é a expectativa que as famílias depositam na educação escolarizada. São ainda descritas as angústias despertadas ao não conseguir atingir o

objetivo de alfabetizar, e a necessidade de olhar para o contexto no qual a criança está inserida em busca de alternativas e respostas, como ilustram as falas de Pilar e Amaranta:

É um comprometimento em tudo. Porque você tem que analisar assim, a criança chega na sala de aula, e às vezes tem uma série de coisas que estão ali acontecendo e que não favorecem a aprendizagem dela. Então a gente tem que ter esse olhar, para esse contexto de fora da sala de aula. (Pilar)

(...) chegar no final do 1º ano e saber que a criança ainda está quase lá já gera angústia já. Ainda mais na realidade da escola em que eu trabalho, que é uma escola localizada num bairro da periferia. Então a educação eu vejo para eles como compromisso social porque eu vejo oportunidade de eles crescerem como pessoas, como profissionais. (Amaranta)

A preocupação presente nas falas das professoras entrevistadas é pertinente à pesquisa pois faz referência aos desafios cotidianos enfrentados em sala de aula, e à consciência pessoal e profissional que cada uma possui sobre a importância da alfabetização no 1º ano do EF. O contexto externo e interno à instituição se mostra desafiador para as docentes que, mesmo experientes, sentem necessidade de respaldo para desenvolver seu trabalho de forma efetiva.

## **6.2 Descrição do campo de realização da pesquisa**

A escola escolhida para a realização da pesquisa está situada em uma região periférica do município de São Carlos/SP, distante seis quilômetros do centro, e recebe estudantes dos diferentes bairros que compõe a mesma. É uma área bastante populosa, bem estruturada em termos de serviços públicos, que conta com comércios e indústrias de pequeno porte e prestadores de serviços. Em geral, as famílias que compõe a comunidade escolar são famílias trabalhadoras de classe popular com baixa escolaridade e poder aquisitivo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), no ano de 2023, a instituição ofertou 44 turmas de 1º ao 5º ano do EF divididas entre os períodos da manhã e tarde, e 3 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período da noite, compreendendo um montante de aproximadamente 1.100 alunos. Desse total, a escola conta com 24 turmas de alfabetização, sendo 12 turmas de 1º ano, e 12 turmas de 2º ano.

Ainda em 2023, a equipe docente contou com a grande maioria do quadro composta por profissionais de contratação efetiva, concursados em suas respectivas

funções, e poucas contratações em caráter temporário. Além dos/as professores/as de turma regular, a escola possui professores/as de Educação Especial, professores/as de Música e professores/as de Educação Física.

Por sua vez, o quadro da equipe gestora prevê a contratação efetiva de um/a Diretor/a de escola, um/a Diretor/a Adjunto/a e um/a Coordenador/a Pedagógico/a, no entanto, no decorrer da realização da pesquisa, este quadro esteve em defasagem de funcionários/as.

Enquanto estrutura física, além das salas de aula e da estrutura básica como secretaria, cozinha, refeitório, direção, almoxarifado, sala dos professores e banheiros, possui sala de informática, sala de alfabetização, sala de Educação Especial, sala de Música, quadra poliesportiva coberta, parque infantil, teatro de arena e uma biblioteca vinculada ao Sistema Integrado de Bibliotecas do município (SIB).

A partir da comparação do IDEB da escola com a projeção/ meta nacional, observamos que a escola apresentou o desempenho esperado, até ultrapassando os índices propostos em 2015 e 2017, segundo o Quadro 4:

**Quadro 4 - Evolução do IDEB.**

	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>
<b>Projeção/ Meta</b>	5.7	6.0	6.3
<b>Nota da escola</b>	6.0	6.4	6.3

Fonte: Projeto Político Pedagógico.

## **7 ANÁLISE DOS DADOS**

A partir da leitura e análise das cinco entrevistas, foi possível identificar a incidência das pautas de conversa em quatro eixos temáticos: “Compreensões de alfabetização e letramento das entrevistadas e delas sobre a Base”, “O processo de participação das entrevistadas na reformulação curricular”, “O material didático como transposição do currículo” e “A formação docente em pauta”. Nas próximas seções deste capítulo serão apresentadas e analisadas cada uma delas.

### **7.1 Compreensões de alfabetização e letramento das entrevistadas e delas sobre a Base**

As compreensões de alfabetização e letramento indicadas pelas entrevistadas, foram compiladas e apresentadas no Quadro 5:

**Quadro 5** - Concepções de alfabetização e letramento presentes nas entrevistas.

	<b>Alfabetização</b>	<b>Letramento</b>
<b>Amaranta</b>	Ler e escrever, decodificação, conhecimentos técnicos.	Outra nuance da alfabetização, compreensão do que se lê, visão de mundo, contextualização, estar inserida em um mundo letrado.
<b>Pilar</b>	Ler e escrever, se expressar, fazer uma leitura de mundo.	Interpretar o que está lendo.
<b>Sofia</b>	Ler e escrever, ler o mundo.	Se sentir inserido em um contexto a partir da leitura e da escrita.
<b>Rebeca</b>	Aquisição da língua, aquisição da leitura e da escrita, instrumento para o letramento.	Poder explorar as coisas no local onde você vive com independência.
<b>Úrsula</b>	Decodificar, interpretar.	Parte social, significação, indissociável da alfabetização.

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que os conceitos por vezes se mesclam, como indicado nas falas de Pilar, Sofia e Úrsula. Soares (2021c), chamou a atenção para essa tendência histórica que atrela a alfabetização e o letramento de tal forma que se entrelacem ou mesmo se confundam em suas especificidades. Já as narrativas de Amaranta, Rebeca e Úrsula mostram clareza na interdependência desses processos.

Sobre a compreensão de como a alfabetização é conceituada na Base, houve dúvidas e inseguranças nas respostas das professoras. Pilar e Sofia admitiram conhecer pouco, que buscaram por conta própria, e que segundo elas seria insuficiente, necessitando de estudos mais aprofundados.

Já Amaranta e Rebeca compreendem a proposta da BNCC em sua essência de proporcionar uma base de conhecimentos comum para o território nacional, e apontaram efeitos positivos: democratizar o saber, e negativos: que a desigualdade social e de recursos materiais é uma barreira a ser vencida nesse processo.

Por sua vez, Úrsula respondeu conhecer a proposta da Base para a alfabetização por meio de uma palestra da qual participou no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), e colocou em pauta que, a partir das reflexões vivenciadas no encontro, se sentiu frustrada:



E assim, é muito frustrante quando você vê o retrocesso da BNCC em relação à alfabetização. É um verdadeiro retrocesso, essa é a palavra. É isso que eu tenho para falar. Se eu, como professora alfabetizadora, vejo o trabalho que é alfabetizar, porque não é simplesmente chegar na sala de aula. (...). É cansativo, e é trabalhoso. Eu falo que é apaixonante, porque você vê os avanços a cada dia daquele aluno. “Nossa, ele leu uma palavra! Nossa, ele escreveu”. É lindo isso, mas é cansativo. E você ver esse retrocesso que a BNCC propõe na alfabetização é muito frustrante. É demais isso. Parece que você está jogando um trabalho de anos na lata do lixo”. (Úrsula)

A presença de diferentes entendimentos, conceitos e abordagens, traz uma amostra da experiência individual de cada professora, suas formações iniciais e continuadas e a experiência em sala de aula, além dos recursos didáticos que ajudam a direcionar as práticas de alfabetização.

No entanto, é preciso chamar a atenção para a necessidade de proporcionar momentos de formação e discussão com o grupo, a fim de garantir que as professoras tenham segurança teórica e metodológica para planejar e aplicar suas práticas de alfabetização e de letramento, reafirmando ainda, a demanda das docentes por formação continuada, como será discutido na sessão final das análises.

## **7.2 O processo de participação das entrevistadas na reformulação curricular**

Embora a proposta de elaboração da Base previsse a participação da sociedade, partindo de um pressuposto democrático, as cinco entrevistadas afirmaram que o processo de discussão da normativa foi muito limitado, indicando que não foi significativo para nenhuma delas.

Por meio dos diálogos foi possível inferir que a BNCC, a reformulação curricular e a consequente implementação do “Currículo Paulista” não foram amplamente discutidas, nem foram proporcionadas para as docentes formações que contribuíssem para essa transição.

(...) foi uma coisa bem superficial. Nada aprofundado de pegar mesmo o material, estudar. Não teve. (Pilar)

Eu lembro que eu estava no (em outra escola da rede), e a assessora de direção tinha que fazer esse HTPC<sup>4</sup>. Ela passava o vídeo e só. Um vídeo atrás do outro e a gente tendo que assistir. E lembro que tinha as explicações lá no vídeo, do que se tratava, e falaram assim “**Agora vocês vão ter que pôr o código no planejamento**”. Foi assim que

---

<sup>4</sup> HTPC – Horário de trabalho pedagógico coletivo.

aprendi, colocando obrigatoriamente o código. (Rebeca, grifos nossos.)

Elas foram discutidas? A BNCC a gente viu como foi feita.... Vai ser BNCC, e depois veio o “Currículo Paulista”, que a nossa rede adotou o “Currículo Paulista”. E é o “Currículo Paulista” que nós estamos seguindo. Teve diálogo? (negativa) Nós temos que nos adaptar ao “Currículo Paulista” e à BNCC. (Úrsula).

As professoras demonstram que, além de haver uma discussão superficial, a implementação da Base, da forma como ocorreu, repercutiu, na prática, como mais uma forma de burocratizar o planejamento. Nesse sentido, as cinco entrevistadas abordaram em suas narrativas que a implementação da Base significava passar a “colocar os códigos das habilidades no planejamento”.

Dessa forma, observa-se a tentativa de imposição de uma base curricular no âmbito legal, sem necessariamente proporcionar aos professores e professoras participação na elaboração, formação e reflexão sobre o documento oficial. Embora os conteúdos e habilidades estejam pré-definidos pela normativa, acabam implicando em mais “papelada” para preencher, uma ação sem reflexão adequada.

Em consequência, como apresentará a próxima sessão, um dos apoios para que as professoras elaborem o planejamento com base na proposta curricular é o uso do material didático, que serve com um intermediador entre as docentes e a BNCC.

### **7.3 O material didático como transposição do currículo**

A rede municipal de São Carlos/ SP, no intuito de cumprir com a BNCC, aderiu ao “Currículo Paulista” como currículo oficial, recebendo do estado de São Paulo os materiais da proposta, sendo eles para o 1º ano: “Currículo em Ação – Língua Portuguesa e Matemática”, “Currículo em Ação” – Sociedade e Natureza & Tecnologia e Inovação”. As escolas da rede também recebem do estado o “Aprender Sempre – Língua Portuguesa e Matemática”.

Além desses materiais, a rede adotou, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a coleção “Ápis Mais”, da Editora Ática, para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, e a coleção “Aprender Juntos”, da Editora SM para os componentes de História, Geografia e Ciências.

No entanto, foi possível observar nas entrevistas que as professoras possuem outros repertórios, e utilizam diferentes recursos didáticos para alfabetizar:

**Quadro 6** - Síntese dos recursos didáticos identificados nas entrevistas.

Recursos mencionados	Professoras
Livro didático	Sofia, Úrsula
“Currículo em ação”	Rebeca
Blogs e redes sociais	Amaranta, Pilar, Sofia, Rebeca, Úrsula
Troca entre os pares	Amaranta, Pilar, Sofia, Rebeca, Úrsula
Atividades em folha	Amaranta, Pilar, Sofia, Rebeca, Úrsula
Projetos e sequências didáticas	Amaranta, Rebeca, Úrsula
Livros paradidáticos	Úrsula
Experiências voltadas para a vida social do/a estudante	Rebeca, Úrsula
Recursos multimídia	Rebeca

Fonte: elaborado pela autora.

Por sua vez, as falas de Amaranta, Rebeca e Úrsula afirmam que, em suas práticas, buscam abordagens e recursos didáticos que possibilitem participação e protagonismo maior por partes dos estudantes:

(...) a gente aprendeu nessas andanças, foram as **sequências didáticas**, os **projetos** que embasam também (a prática), que vão além do que está proposto em livros, currículo, né? (Amaranta, grifos nossos.)

(...) no caso dos nossos alunos, que são alunos de periferia, e eles têm pouco acesso às coisas, né? Por exemplo, um teatro, um cinema... Então, quando a gente alfabetiza, na minha cabeça, eu gostaria de **oferecer mais situações em que eles possam pôr à prova o que eles sabem**, em termos de alfabetização. Não só aquela folhinha, aquela atividade no caderno. (Rebeca grifos nossos.)

Mas eu também gosto de trabalhar bastante com **projetos**, com **sequências didáticas**, de acordo com os temas que vão aparecendo e com o interesse da criança também. Gosto de trabalhar também com **paradidáticos**, com **leitura**, fazer **sequência didática de acordo com os paradidáticos, ou de acordo com algumas perguntas que surgem do interesse das crianças**. (Úrsula, grifos nossos.)

A presença dos projetos e sequências didáticas na prática pedagógica das docentes conversa com experiências de formação que trabalharam nessa perspectiva, como o PNAIC, e com o material do “Currículo em Ação” e seus predecessores, o “Ler e Escrever” e o “EMAI”, que também caminham nesse viés.

Para Leal, Brandão e Albuquerque (2012), o trabalho com sequências didáticas valoriza alguns princípios do sociointeracionismo como:

(...) conhecimentos prévios dos estudantes; proposição de atividades desafiadoras, que estimulam a reflexão; ensino centrado na problematização; estímulo à explicitação verbal dos conhecimentos pelos estudantes; ênfase na sistematização dos saberes construídos; ensino centrado na interação entre alunos; progressão entre as atividades, com demandas crescentes quanto ao grau de complexidade. (LEAL, BRANDÃO E ALBUQUERQUE, 2012, p. 150)

Ao trabalhar partindo da valorização do interesse do estudante, ou mesmo buscando contextualizar a prática e proporcionar experiências que se conectem com a vida social, as professoras dão uma reinterpretação própria ao currículo que lhes foi apresentado e, nesse movimento, o currículo passa a ser modelado por elas, que se tornam agentes ativas dessa transposição (GIMENO SACRISTÁN, 2017).

Assim como Mortatti (2013) afirmou que, mesmo com a incorporação da Psicogênese da Língua escrita nos documentos oficiais a partir da década de 1990, as práticas analíticas e sintéticas continuaram presentes no fazer das professoras alfabetizadoras, é possível inferir que, mesmo com o que preconizou a BNCC a partir de 2017, as docentes têm seguido com respaldo em sua experiência profissional e conhecimentos prévios.

Trazem também indícios de formações continuadas como o Letra e Vida e o PNAIC, influenciadas por blogs e redes sociais e também pela troca entre pares, dando interpretações próprias à prática e demonstrando autonomia. Elas destacam ainda a necessidade de utilizar os materiais que são produzidos e adquiridos com a verba pública:

Porque já que a gente recebe o livro didático, a gente tem que usar também, porque é dinheiro público, é dinheiro nosso, é dinheiro dos pais, então tem que ser utilizado. Eu tento fazer um mesclado. Todo livro didático tem alguma coisa boa. Então a gente vê o que tem de bom nele e utiliza. (Úrsula)

Os livros, principalmente. Do “Ápis”, Português e Matemática. São os que eu dou mais prioridade porque tem muitos livros esse ano, então não consegui trabalhar com todos. Mas eu gosto muito dos livros didáticos. Embora eu acho que eles saem um pouquinho da realidade dos alunos, mas tem sempre aqueles que acompanham, que avançam. Então você também não pode deixar de usar. (Sofia)

Partindo dessa perspectiva, o livro didático assume o papel de agente intermediário entre o sistema curricular e o professorado (GIMENO SACRISTÁN, 2017). Gimeno Sacristán (2017) aponta ainda que, os livros-texto têm “grande amplitude de mercado”, embora a “caducidade e homogeneidade dos produtos é algo pouco adequado pedagogicamente”, é “rentável do ponto de vista econômico” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 152).

Como afirma Úrsula:

O livro didático vem de acordo com a BNCC, e o livro didático, como eu já falei lá no começo, é dinheiro público. (...) então a partir do momento que eu uso o livro didático, ele está baseado na BNCC. Então, de uma certa maneira, eu também estou usando. Tem coisas boas, e eu aproveito o que dá para usar. Aquilo que não dá para usar, eu tenho aquela autonomia para fazer o que eu quero. (Úrsula)

A forma como as entrevistadas traduzem para a prática não somente o livro didático do PNL, mas também os livros do “Currículo em Ação”, quando o currículo é posto em ação, reafirma a posição docente de “agente mediador do currículo” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, 2017). Como agentes mediadoras, as professoras reinterpretem os materiais didáticos, e fazem suas opções sobre o que consideram pertinente e adequado para o contexto da turma.

Uma das entrevistas enfatizou a necessidade de um olhar crítico para os livros que são disponibilizados, pautado no conhecimento teórico:

Eu sempre falo, você se apoia em materiais, mas você tem que saber da teoria né. Saber a teoria, isso é importante. Se você não sabe a teoria, tem muitas coisas que... nem tudo o que está na internet é aproveitável. Se você não sabe a teoria, às vezes fica um pouco fora.... Então é importante você estudar, e saber o que você está fazendo. (Úrsula)

As falas de Úrsula indicam a necessidade de articular a teoria à prática, e remetem a ideia de que o livro didático é uma forma parcial de compreender a proposta da Base, pois apresentam uma visão fragmentada do documento, e que deve ser utilizado com criticidade.

Como afirma Gimeno Sacristán (2017) sobre a necessidade de intermediários entre a proposta curricular e o docente:

A necessidade de elaborações intermediárias do currículo para os professores, sendo uma necessidade conjuntural, não pode nem deveria se converter numa prática de controle e desprofissionalização dos professores, mas ser um meio entre outros possíveis e necessários. Daí que a política curricular deveria se perguntar que tipos de meios podem ser úteis para instrumentar um determinado currículo, que sejam ao mesmo tempo eficazes no auxílio aos professores e no desenvolvimento de sua instrumentalização. (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 151)

Logo, há que se pensar outras maneiras de proporcionar essa instrumentalização dos/das docentes, que lhes proporcionem mais reflexão e domínio teórico sobre as ações desenvolvidas com base no currículo. Nesse sentido, as

entrevistadas sugeriram cursos que proporcionassem esse momento de compreensão e reflexão sobre a ação, mas como indica a próxima sessão, essa é ainda uma demanda a ser cumprida.

#### **7.4 A formação docente em pauta**

Um assunto abordado por quatro das entrevistadas (Amaranta, Pilar, Sofia e Rebeca), foi a necessidade de receber formação continuada para trabalhar com a nova perspectiva curricular, e com os materiais do “Currículo Paulista”. As falas das professoras ilustram suas necessidades formativas e demandas específicas, como formações em horário de trabalho, que tragam elementos da prática pedagógica e contribuam no planejamento e desenvolvimento de atividades, e que ajudem a compreender o material do “Currículo Paulista”, dando um respaldo teórico e metodológico para abordar os livros, e apoio institucional para suprir as lacunas no planejamento em razão da falta de formação.

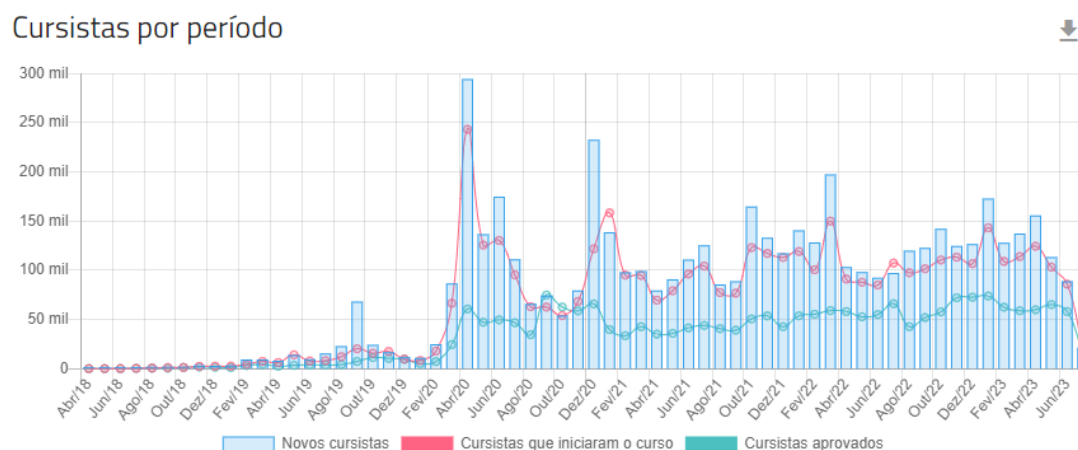
Considerando que três entrevistadas possuem mais de um vínculo empregatício no magistério, “dobrando” período em sala de aula, um tema abordado foi que as formações fossem oferecidas em horário de trabalho, potencializando os horários de planejamento legalmente instituídos, como o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Para discutir a necessidade de oferta de cursos em horário de trabalho, há que se fazer uma breve retrospectiva que remete à pandemia de COVID-19. Durante esse período, o MEC disponibilizou diversos cursos de formação continuada na plataforma AVA MEC<sup>5</sup>, muitos deles abordando a BNCC, de forma que os docentes pudessem realizar formações certificadas de formação *on-line*. Um dos exemplos foi o curso “Alfabetização Baseada na Ciência – ABC”, e “A BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Por se tratar de um período de isolamento social, os cursos tiveram grande procura entre os docentes:

---

<sup>5</sup> <https://avamec.mec.gov.br/#/>. Acesso em 09 jul. 2023.

**Figura 7 - Número de cursistas por período (2018 - 2023)**

Fonte: Plataforma AVA MEC

No entanto, como representa a imagem acima, apesar da grande procura, houve uma quantidade mediana de cursistas que foram aprovados/ concluíram. Como diz respeito a uma política nacional de formação de professores, que ofertou cursos sobre a BNCC e sobre a perspectiva de alfabetização que os documentos oficiais abordaram naquele período, as entrevistadas foram questionadas sobre a adesão.

Enquanto duas delas não realizaram os cursos (Amaranta e Úrsula), as outras três (Sofia, Pilar e Rebeca) se inscreveram nas formações, mas tiveram dificuldades de realização principalmente pela falta de tempo. Diante das falas, pressupõe-se ainda que realizar um curso de forma solitária, buscando por tempo na correria do cotidiano, é desmotivador para a sua conclusão.

Refletindo sobre essa pauta, o HTPC seria, para as entrevistadas, um espaço pertinente para as formações, por se tratar de lugar de planejamento entre os pares, em horário de trabalho. No entanto, o HTPC não se efetivou como momento de formação no período de realização da pesquisa, principalmente por questões institucionais, como a incompletude da equipe gestora da escola.

Em relação ao HTPC, Mourão (2012) indicou em sua pesquisa alguns dos diferentes fatores que têm inviabilizado a realização efetiva do mesmo:

Na complexidade desta relação, vários fatores estão implicados. Dentre eles destaco o fato de que, embora haja uma legislação que garanta a existência da HTPC, questões políticas e estruturais, tais como, salários, grupos fragmentados e a impossibilidade de o professor vincular-se a uma única escola, não permitem, inúmeras vezes, que este espaço/tempo se efetive. Além disso, quando as HTPC's acontecem, muitas vezes são atravessadas por emergências e urgências da escola que interferem nos modos de participação dos professores (MOURÃO, 2012, p. 140).

Logo, questões políticas e estruturais, além de precarização das condições de trabalho docente, não oportunizaram que o HTPC proporcionasse às professoras um espaço que atendesse às suas demandas formativas, restando, como opção alternativa, os cursos de autoinstrução ofertados pelo MEC, além de cursos que elas pudessem realizar por iniciativa própria, que se mostraram de difícil conclusão tendo em vista o fator tempo.

Já em 2009, Marlene Carvalho apresentou esse indicativo ao refletir sobre a identidade da professora alfabetizadora: “a grande reivindicação das professoras é ter tempo” (CARVALHO, 2009, p. 138). A autora reflete que as professoras são, antes de tudo, mulheres trabalhadoras, que se desdobram entre dois turnos e os cuidados com a família, estão cansadas e sobrecarregadas.

Por sua vez, outro ponto destacado foi a demanda, em horário de trabalho, por formações que tragam elementos da prática pedagógica e contribuam no planejamento e desenvolvimento de atividades:

Aliás, eu penso que deveria oferecer cursos para a gente, né? Sobre alfabetização. Mas a gente não tem nada. Muito vago. Às vezes tem palestra, e toda palestra, pode ver, todas que eu vou é sempre assim **“o professor é que tem que mudar sua estratégia”**. (...)

Eu gostaria muito que tivesse um curso assim, tipo, vai trabalhar matemática, o que você poderia estar trabalhando, uma atividade, um jogo, alguém que trouxesse alguma coisa, um material para ajudar a gente. É isso. E não ficar falando, falando, falando, ler texto. (...)

Então é uma coisa assim que você aprende, cria ideias, tira uma ideia dali. Agora a maioria dos cursos que a gente vai dificilmente tem alguma coisa assim, né? Uma palestra ajuda às vezes, mas não na nossa prática pedagógica. (Pilar, grifos nossos.)

Em sua fala, a professora reflete sobre palestras de cunho motivacional, que procuram responsabilizar o/a professor/a pelo sucesso ou fracasso de suas ações, desconsiderando as condições precárias de trabalho, a estrutura inadequada das escolas, as classes superlotadas, e tantos outros fatores que influenciam diretamente na prática pedagógica, pois, como afirma André (2010):

Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. (ANDRÉ, 2010, p. 177)

Em contrapartida a essa abordagem “motivacional” de formação, as docentes sentem a necessidade de cursos voltados para o fazer em sala de aula, que tragam não



somente o elemento teórico, mas em que a teoria esteja conectada à prática. Freire (1996) afirma a necessidade de proporcionar uma formação de professores que atenda à essa demanda, trazendo não somente o “o que” e “como” fazer em palestras pontuais, mas uma ampla reflexão crítica respaldada na teoria, não uma teoria alheia à prática, mas sim entrelaçada de tal forma, que se confundam:

(...) na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39)

Em consonância, as falas das entrevistadas Rebeca e Úrsula abordam duas formações que foram, na perspectiva das docentes, significativas para suas formações como professoras alfabetizadoras: o programa Letra e Via, e o PNAIC, justamente por trazerem esse elemento da prática pedagógica aliada à teoria, e da reflexão sobre a prática. Sobre o Letra e Vida afirmam:

Melhor curso que eu fiz na minha vida (Letra e Vida). Eu guardo até as apostilas, até hoje, os três volumes. Tudo que eu aprendi foi lá. Curso maravilhoso (...). Mas eu amei, amei de verdade. Ela (a formadora) lia, e ela fazia todo o processo da aula com a gente. Então ela fazia leitura, de um livro condizente a idade, a gente aprendia a fazer o campo semântico, com vídeo, ela passava o vídeo da professora aplicando. Eu aprendi tudo lá. Produção de texto, revisão. Foi muito bom. Eu faria de novo se a prefeitura abrisse. É sempre bom lembrar essas coisas. E era um grupinho bom que fazia. Nossa, eu ficava encantada com as coisas. E a gente tinha que aplicar na sala. Então ela (a formadora) falava assim “semana que vem vocês vão apresentar uma atividade trabalhando ortografia”. Então a gente bolava a atividade, passava para a formadora ver se estava tudo certo mesmo, ela corrigia, e aí a gente ia para a sala, aplicava, e dava o retorno. A gente fazia muita tarefa assim, sabe. Foi aí que eu aprendi, porque eu não tinha noção nenhuma. Acho que tinha que ter isso na faculdade. (Rebeca)

Então eu já fui fazer o Letra e Vida e foi maravilhoso também (...). Ela (a formadora) dava muita bagagem para nós. Tinha muita troca de experiência. A gente fazia as atividades na sala, levava para ela, trocava as experiências com as outras professoras. E isso contribuiu muito com a minha formação. (Úrsula)

E sobre a experiência de ser formadora do PNAIC, Úrsula apontou que:

O PNAIC foi também um excelente centro de formação porque a gente estudava muito mesmo para dar as aulas, para dar a formação. E eram vários professores, várias cidades que vinham para o nosso polo, então a gente tinha que estar muito bem preparado para falar com eles. Então a gente estudava muito mesmo. E para falar para eles “vamos fazer

isso que dá certo”, não. Como que dá certo? Tem que saber se dá certo. E eu, como sempre estava em sala de aula, “vamos fazer com os meus alunos para ver se dá certo, né? Eu não estou falando só que dá certo porque está escrito”. “Ó gente, eu fiz com os alunos e dá certo essa parte. Com os meus alunos, essa parte não deu muito certo não. Façam lá com os de vocês para ver se dá certo”. Então depois, na próxima formação eles falavam o que deu certo com eles. Então tinha essa troca de experiência e foi muito legal. (Úrsula)

Com destaque para a troca de experiências, a necessidade de respaldo no estudo teórico e a reflexão sobre a ação que essas formações proporcionaram, percebe-se ainda o quão significativas foram para que as entrevistadas aprendessem sobre o alfabetizar na prática, experimentando e articulando teoria e prática, assim como o trabalho diferenciado com o ensino da língua, partindo de contribuições do construtivismo, e também inserindo elementos do ensino com base no texto.

Outra reivindicação presente nas falas foi a oferta, institucional, de formações que ajudem a compreender o material do “Currículo Paulista”:

Tanto que uma fala recorrente dos professores municipais aqui de São Carlos, principalmente na escola em que eu atuo, é “precisamos de formação para trabalhar com o material baseado no ‘Currículo Paulista’.” (Amaranta)

A gente não se recusou a usar os livros (do estado), a gente só pediu uma formação pra gente usar o livro corretamente. Aprender a usar. Porque abrir o livro e dar atividade de qualquer jeito... **Mas a gente quer entender a filosofia, o que está por trás da metodologia** (do material do estado). Fica aquela coisa, o professor trabalha como quer, da maneira que quer, e não tem uma união, um norte. Eu abro o livro, dou a página que eu quiser, como eu quiser, não leio nem o enunciado e faço. E não é esse o objetivo, porque são verbas públicas que foram utilizadas ali. (Pilar, grifos nossos.)

A fala de Pilar aponta uma reivindicação da docente de compreender as bases epistemológicas que permeiam o material didático, de tomar posse desse conhecimento e reafirmar o caráter intelectual da profissão. Sobre essa questão, Carvalho (2009) discute que:

Meu pressuposto é que as professoras desejariam ser pesquisadoras da própria prática, e à sua maneira têm uma prática reflexiva espontânea, diante dos problemas com que se defrontam no dia a dia. São professoras reflexivas, embora fora dos padrões sugeridos pela Academia (CARVALHO, 2009, p. 137)

O pressuposto de Carvalho (2009), remete ao que foi observado nas narrativas das professoras: elas buscam suas próprias estratégias de reflexão. Seja ao considerar os contextos no qual o aluno está inserido, na troca entre pares nos corredores,

compartilhando ideias e angustias, buscando, por iniciativa pessoal, cursos de formação continuada, participando de eventos da área da educação, se apoiando em blogs e redes sociais ou revisitando lugares na experiência profissional. No entanto, cabe ponderar que, quanto mais articulada à teoria, maior qualidade conceitual terá essa reflexão.

Considerando que este movimento reflexivo é individual, as entrevistas também indicaram que as docentes sentem falta de apoio institucional, que reafirme a coletividade, para suprir as lacunas no planejamento em razão da falta de formação e apoio pedagógico:

Então isso é o que a gente sente bastante falta, dessa formação. A gente tenta buscar por nós (por conta própria), como foi da BNCC, (...). A gente teve que buscar fora, para poder estar um pouco mais inteirado, para poder trabalhar com isso de forma coerente, **aquele professor que quer ele está buscando por si**, com colegas, com vídeos, com cursos... (Amaranta, grifos nossos.)

Uma formação adequada, de qualidade. E que seja uma formação só sobre a BNCC. Porque nós não tivemos isso (...). **Tudo o que eu sei até hoje foi o que eu fui estudar, o que eu fui atrás.** E eu sei pouquíssimo. Tento ler nos livros o que vem, as adaptações dos livros, para me inteirar sobre o assunto. O que me ajuda são os livros [didáticos], porque a gente lê ali as habilidades. (Sofia, grifos nossos.)

Poxa, quantas vezes a gente pediu formação no HTPC? Porque todo ano é assim, lá pra abril que as coisas tomam um rumo, **um rumo nosso.** Você fecha a sua porta e vê o que a sua sala precisa. Eu não me sinto orientada, me sinto meio abandonada. (Rebeca, grifos nossos.)

Diante das inseguranças das professoras, que não se sentem respaldadas, Gimeno Sacristán (1995) aborda que:

O apoio do conhecimento à prática é precário, convertendo-se numa das causas que levam muitos professores a agir de acordo com as suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente através da socialização, mais do que com o suporte do saber especializado, do tipo pedagógico. (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 78)

A falta de orientação sentida pelas professoras acaba repercutindo em uma prática mais intuitiva, que é percebida por elas, que gostariam de ser incluídas, percebidas, consideradas e valorizadas. Partindo das entrevistas, possivelmente não só a implementação da BNCC, como também o retorno às aulas presenciais posteriormente à pandemia de COVID-19, incidiram em um sentimento forte de “confusão” sobre o panorama educacional e sobre os planejamentos.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ora direis, ouvir estrelas,  
certo perdeste o senso  
E eu vos direi, no entanto  
Enquanto houver espaço, corpo, tempo  
e algum modo de dizer não, eu canto”  
(Belchior)

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar como professoras e professores alfabetizadores compreendem, concebem e praticam a alfabetização, considerando a implementação da BNCC, e enfatizando ainda a importância de dar voz aos professores e compreender suas concepções a partir dos contextos institucionais, políticas curriculares e experiências práticas que as permeiam.

Em função do objetivo, foi realizado um levantamento bibliográfico a partir do qual foram analisadas doze dissertações que conversavam com o tema da pesquisa, e nas quais se pode observar a influência neoliberal na elaboração da BNCC e seus desdobramentos na educação, a Base como uma normativa de ruptura com as concepções de alfabetização e letramento até então vigentes, e as repercussões da normativa curricular na prática docente.

No desenvolvimento da pesquisa, buscou-se, a partir dos pressupostos de Magda Soares, defender o ensino da língua materna em suas três facetas, a linguística, que abarca o processo de alfabetização, e as facetas interativa e sociocultural, que compreendem o processo de letramento. Trouxe a necessidade de que alfabetização e letramento caminhem juntos, como movimentos que, apesar de suas especificidades, são simultâneos e interdependentes, além de afirmar que alfabetizar exige, antes de tudo, um posicionamento político.

Pretendeu-se ainda, considerando os estudos de José Gimeno Sacristán e Michael Young afirmar o currículo como uma via de democratização do saber, portanto necessário dentro de uma sociedade democrática, ocupando o lugar de instrumento social que definirá o tipo de educação e conhecimentos a serem oferecidos, além de preconizar a necessidade de oferecer aos estudantes um conhecimento poderoso na transformação da desigualdade social.

No entanto, como indicaram as produções acadêmicas, o percurso de elaboração e os embasamentos da BNCC caminharam na contramão da democracia, favorecendo interesses individuais e privados em detrimento da coletividade, e

desconsiderando décadas de estudos sobre a alfabetização e o letramento ao propor uma concepção associacionista de ensino.

Agora, retomo o lugar de fala para trazer algumas considerações, pois me sinto parte pertencente desse grupo analisado, o das professoras alfabetizadoras, que não pode ser generalizado, mas foi aqui representado pelas cinco entrevistadas em seu contexto específico.

Trazem consigo a experiência de anos de profissão, da formação inicial e continuada, o olhar para o estudante, a preocupação em cumprir com os objetivos de alfabetizar e inserir um contexto de letramento na prática e fazem suas interpretações próprias frente ao currículo, mas que ao mesmo tempo se sentem abandonadas institucionalmente, e desconsideradas no âmbito das políticas públicas, que verticalizaram o processo de construção e implementação da BNCC.

Nesse sentido, destaco a importância de apresentar, em uma pesquisa acadêmica, as falas desse grupo de professoras alfabetizadoras entrevistadas, dar voz às suas necessidades, anseios e experiência profissional, valorizando de alguma forma, suas estratégias solitárias de “luta pela sobrevivência” (NÓVOA, 2019, p. 9).

Por sua vez, as professoras trazem indicativos de que é necessário retomar a caminhada formativa, pois no momento em que se encontram, de pós-pandemia da COVID-19, reformulação curricular e defasagens institucionais, se sentem perdidas, solitárias e responsabilizadas pelo fracasso escolar.

Retomando os objetivos propostos no início da pesquisa, algumas inferências podem ser feitas:

A participação das professoras na implementação da Base foi superficial, e hoje a normativa representa, no contexto da prática, uma demanda burocrática a ser cumprida na elaboração do planejamento;

As professoras têm concepções e compreensões diversas sobre a Base, respaldadas muito mais por suas experiências individuais do que por processos coletivos de estudo, apropriação teórica e análise da normativa;

A Base incide na prática das professoras por influência do Currículo em Ação e do livro didático, mas algumas preferem ainda fazer reinterpretações próprias, trabalhando os objetivos e habilidades propostos na BNCC por meio de projetos e sequências didáticas que se conectam tanto com os interesses dos estudantes, quanto com aprendizagens derivadas de suas trajetórias formativas mais consistentes.

Um ponto de reflexão a ser destacado é a necessidade de efetivar políticas de formação de professores alfabetizadores, com a mesma amplitude que o PNAIC teve anteriormente, favorecendo discussões coletivas em horário de trabalho ou, oferecendo bolsas como remuneração para o trabalho em outros horários. Essa seria ainda, uma

forma de valorizar e incentivar os estudos dos docentes. Iniciativas desse tipo oportunizariam o desenvolvimento profissional docente, revertendo na qualidade da educação oferecida às crianças.

Ainda, como propõe Morais (2020), há o desafio de pensar uma nova Base, que considere os estudos existentes e proporcione estratégias efetivas de participação da população e daqueles/as que se dedicam profissionalmente à educação. Afinal, se o currículo é um documento que expressa nosso desejo de sociedade, sua elaboração deve ser coletiva. No entanto, observo aqui que devemos estar preparados/as e amparados/as teoricamente para poder embasar nossas discussões e reflexões.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARANTE, Lucilene. **Políticas para a alfabetização no Brasil: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018)**. (228 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2021.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Porto Alegre: **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 13 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 29 de nov. 2021.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press. 1994

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BINELO, Andréia Stochero. **Participação e práticas docentes de professores no processo de (re)construção curricular: apontamentos a partir da experiência da rede municipal de ensino de Chapeco**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapeco. Chapeco, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: pág. n. 01, Brasília, DF, Senado Federal, 05.out.1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: pág. nº 27833, Brasília, DF, 23.dez.1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997b. 144 p.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 9 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2:**

unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB: 2012. 47 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 18 de jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20 set. 2022.

CAPES. Portal da CAPES. Catálogo de teses e dissertações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 28 jul. 2022.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DIAS, Fernanda de Araújo **Formação de professores em rede: conversas com currículos e com a BNCC no 1º segmento do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Rio de Janeiro, 2020.

EFAPE. Portal da Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/adesao/>. Acesso em 06 fev. 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304 p.

FRADE, Isabel C. A. da S. PALAVRA ABERTA - BNCC E A ALFABETIZAÇÃO EM DUAS VERSÕES: CONCEPÇÕES E DESAFIOS. **Educação em Revista** [online]. 2020, v. 36, e220676. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698220676>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011, 136p.



GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

\_\_\_\_\_. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017. 352 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Portal do IGE Educa. **Perfil da população brasileira - educação**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em 06 jan. 2023.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do Saeb 2019: volume 2: 2º ano do ensino fundamental [recurso eletrônico]**/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. 64 p. Disponível em [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2019/resultados/relatorio\\_de\\_resultados\\_do\\_saeb\\_2019\\_volume\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_2.pdf). Acesso em 06 jan. 2023.

JUCÁ, Wellyna Gonçalves. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Análise dos desdobramentos da autonomia no trabalho docente**. Dissertação (mestrado acadêmico). Universidade Estadual do Ceará. Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Mestrado Acadêmico em Educação. Limoeiro do Norte, 2020.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 27 nov. 2021.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, Rielda Karyna. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA Ester Calland de Sousa (orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LIPSUCH, Graciele. **Políticas de avaliação para alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação (Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação). Guarapuava, 2020.

LOPES, Alice C. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, Alice. C; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Livia Ferreira Pazetti. **Ler e escrever: quando aprender? A BNCC para a alfabetização.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, Maceió, n. 12, p. 01-16, set. 2020. ISSN 2175 6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, mai./ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Um balanço da “década da alfabetização” no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013.

MOURÃO, Rosangela Maria Mazzeiro. **Professores, textos profissionais e formadores: a leitura nos processos de formação continuada.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2012.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em 14 jul. 2023.

**ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL.** Disponível em: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/ORIENTAESPARAPROCEDIMENTOSEMPESQUISASCOMQUALQUERETAPAEMAMBIENTEVIRTUAL.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música.** Porto Alegre: Sulina, 2020.

PERONI, Vera M. V., CAETANO, Maria R., & ARELARO, Lisete R. G. (2019). BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 35(1), 035–056. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>. Acesso em: 20 abr. 2022.

**PORTAL DO MOVIMENTO PELA BASE.** Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em 01 set. 2022.

RIBEIRO, Camila de Oliveira Fonseca. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a alfabetização de crianças em diálogo?** Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2019.

ROCHA, Rosineide de Andrade. **Alfabetização e letramento em tempos de reestruturação curricular:** um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa escola pública municipal paulista. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: **Língua Portuguesa: ensino fundamental - Coleção Explorando o Ensino. Volume 19/ Brasília: MEC, 2010.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em 05 jan. 2023.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas.** 22ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Ana Kátia da Costa. **A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal:** ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização? Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação/FE. Universidade de Brasília/UnB. Brasília/Distrito Federal, 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2004, n. 25, p. 5-17. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>>. Epub 09 Out 2006. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 01 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização:** a questão dos métodos. 1ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021a. 384 p.

\_\_\_\_\_. **Alfaletrar:** toda criança tem o direito de aprender a ler e a escrever. 1ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021b. 352 p.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento.** 7ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021c. 192 p.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 18ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021d. 160p.

SOUZA, Tatiane Rodrigues. **Concepções de Alfabetização: O que dizem professores da rede municipal de ensino de Duque de Caxias/ RJ.** Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

VIEIRA Jr., Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

VILELA, Alessandra Aparecida. **Percepções de professoras e gestoras escolares sobre a implementação da BNCC em uma rede de ensino municipal**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras. Lavras, 2021.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante? **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/2707/2659>. Acesso em: 15 out. 2021.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Claudia Raimundo. **O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2010.

## APÊNDICES

### Apêndice I

#### Roteiro de análise das pesquisas encontradas

Título:

Autor(a):

Instituição/ Programa:

Ano de conclusão:

Área de conhecimento:

Pesquisa:

Mestrado Profissional     Mestrado     Doutorado

Tipo de pesquisa:

Qualitativa     Quantitativa     Mista

Tema abordado

Alfabetização e Letramento     Prática Docente

Contexto pesquisado:

Objetivos:

Questão de pesquisa:

Justificativa:

Perspectiva teórica:

Instrumentos de coleta de dados:

Procedimentos de análise dos dados:

Resultados:

Considerações:

## Apêndice II

### Roteiro de entrevista semiestruturada para docentes

**Duração aproximada:** 50 minutos

**Entrevistada nº** \_\_\_\_\_

#### **Formação profissional**

- Você cursou magistério? Se sim, qual o ano de conclusão?
- Você cursou Pedagogia? Se sim, qual o ano de conclusão? Em qual instituição? Presencial ou EAD?
- Durante a graduação, participou de projetos como PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), iniciação à pesquisa, grupos de estudo ou atividades de extensão? Qual?
- Você possui alguma outra licenciatura? Caso possua, qual ano de conclusão? Em qual instituição? Presencial ou EAD?
- Você possui curso de pós-graduação (mestrado profissional, mestrado acadêmico, doutorado ou especialização)? Se sim, qual o nome do curso? Qual o ano de conclusão? Em qual instituição? Presencial ou EAD?

#### **Atuação profissional**

- É professora efetiva da Rede Municipal de São Carlos há quanto tempo?
- Há quanto tempo você leciona nesta escola?
- Atualmente, você também leciona em alguma outra rede de ensino?
- Você possui outras experiências na educação, como atuação em cargos de gestão?
- Há quanto tempo você atua com classes de alfabetização?
- Com qual ano você atua nesse ano letivo de 2022?

#### **Concepções e práticas sobre alfabetização e letramento**

- Por quais motivos você escolheu atuar com o ciclo de alfabetização?
- O que você entende por alfabetização? E por letramento?
- Qual você acha que é o papel de uma professora alfabetizadora? Que tipo de compromisso esse papel envolve?

- Quais os materiais e recursos utilizados por você para alfabetizar (livro didático, materiais impressos, recursos audiovisuais, jogos)?
- Quais as contribuições da sua formação inicial (Magistério ou graduação) para a alfabetização? Conte um pouco sobre elas e como ajudaram na sua prática.
- Você realizou algum curso de formação continuada que contribuiu para a sua prática alfabetizadora? Qual? Se sim, conte um pouco sobre ele e como ajudou na sua prática.
- Você utiliza outros recursos para o planejamento das aulas de alfabetização, como sites, blogs ou troca entre pares? Se sim, como eles contribuem para a sua prática?
- Você classificaria sua prática de alfabetização dentro de algum método? (Tradicional, Construtivista, Fônico, misto...?)
- Você já realizou algum curso da Plataforma AVA MEC voltado para a alfabetização? Se sim, comente como foi a experiência.
- Você conhece, hoje, alguma política pública voltada para a alfabetização e o letramento? Qual?
- Se sim, de que forma você considera que essa política impacta na sua prática alfabetizadora?

### **Processo de implementação da BNCC**

- Agora, nós vamos conversar um pouco sobre como foi o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular na rede municipal e aqui na escola
- Comente um pouco sobre como foi discutida a necessidade de implementar a BNCC aqui na rede. Como as informações chegaram até você? Essas informações foram colocadas em diálogo?
- Foram, ou estão sendo oferecidos cursos de formação sobre a Base? No horário de trabalho ou fora?
- Você buscou algum curso de formação sobre a Base por iniciativa própria?
- Você conhece a abordagem e a proposta da Base para a alfabetização? Se conhece, poderia indicar os pontos que considera importantes, ou que lembra?
- Qual é a sua percepção sobre a Base para a alfabetização?
- Para a reformulação curricular e adequação do currículo municipal à Base houve participação/ consulta dos professores? Como essas informações ou possibilidade de participação chegaram até você?
- Você sentiu falta de algum elemento no processo de implementação?

- Hoje, o município utiliza o Currículo Paulista como norteador. Foram abertas discussões para os docentes sobre a adoção do Currículo Paulista?
- Você participou de alguma formação ofertada pela rede, ou por iniciativa própria sobre o Currículo Paulista?
- Como você percebe que a Base e o Currículo Paulista refletem na sua prática cotidiana nas turmas de alfabetização?
- Você percebe que a BNCC interfere na autonomia da sala de aula?
- BNCC no momento de retorno presencial, pós pandemia...



## ANEXOS

### Anexo I

#### Parecer consubstanciado do CEP



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE BNCC - O QUE DIZEM PROFESSORES E PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

**Pesquisador:** STHEFANY SIGOLO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 58368222.8.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.651.057

##### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa", e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram copiadas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa"

Estudo desenha-se como:

"A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa. André (2013) nos indica que as abordagens qualitativas concebem o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Tendo em vista que a pesquisa pretende analisar a implementação de uma determinada política pública, no contexto das concepções, compreensões e práticas de professores alfabetizadores de uma escola da rede municipal, o método utilizado para desenvolver a pesquisa será o estudo de caso. Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso é o estudo de um caso bem delimitado, que tenha um interesse singular e um valor em si mesmo.

Previamente, será realizada a revisão bibliográfica, descrita por Penna (2020) como a seleção de textos a serem lidos e fichados em função da questão de pesquisa, com o objetivo de situá-la no campo de produção da área que contribuirão para um melhor delineamento do estudo, das questões iniciais e do marco conceitual.

Considerando ainda o objetivo da pesquisa assim como o tempo disponível para a realização da mesma, foram definidos como instrumentos de coleta de dados a entrevista e a análise

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.651.057

documental. A pesquisa em questão contará, inicialmente, com a análise da BNCC enquanto documento norteador do currículo, especificamente nas seções que discutem a área de Linguagens, e o ensino da língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que concerne ao 1º e 2º ano, definidos como o ciclo esperado para a alfabetização.

Também foram previamente considerados para a análise documental o Currículo Paulista, enquanto uma hipótese de documento norteador das práticas, o Projeto Político Pedagógico – PPP, por explicitar concepções, princípios, objetivos e metas que norteiam o trabalho desenvolvido na escola, expressando a identidade da instituição, assim como registros do planejamento das professoras e materiais didáticos utilizados, representando uma forma de elucidar as práticas de alfabetização.

Posteriormente, os dados serão analisados com base na Abordagem do Ciclo Políticas, um referencial teórico-metodológico que permite a análise crítica e a trajetória de programas e políticas educacionais, partindo do pressuposto de que as políticas não são ordenadas, mas que são feitas de várias influências, tendo como principal referência no Brasil as contribuições e pesquisas de Mainardes (2006).

Em relação ao campo e aos sujeitos, o caso a ser estudado é delimitado a professoras alfabetizadoras, que tenham trabalhado com turmas de alfabetização nos últimos cinco anos, de uma determinada escola da rede municipal de São Carlos/ SP, a ser definida. Como critérios desejáveis para a escolha da escola será considerada a baixa rotatividade de professores, priorizando funcionários de carreira com estabilidade na instituição, além de autorização da escola e anuência das professoras em participar.

Logo, o projeto será submetido para apreciação e autorização da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos/ SP, e posterior aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Mediante aprovação do trâmite, se realizará uma conversa com a escola definida e com os docentes envolvidos para aceitação da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.”

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos primário e secundário foram descritos, como segue:

“Objetivo Primário:

Investigar como professores alfabetizadores compreendem, concebem e praticam a alfabetização, considerando a implementação da BNCC.

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.651.057

**Objetivo Secundário:**

Contextualizar a criação da Base Nacional Comum Curricular;

Identificar as perspectivas e pressupostos da Base em relação à alfabetização e ao letramento;

Compreender como tem sido a participação dos docentes na implementação da Base e formulação do currículo;

Analisar as falas das professoras quanto à compreensão e concepção sobre a Base;

Analisar possíveis implicações da Base para as práticas das professoras alfabetizadoras.”

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os Riscos e Benefícios, foram informados, como segue:

CONSIDERANDO QUE A PESQUISA ENVOLVE RISCO PARA OS PARTICIPANTES AO GERAR ESTRESSE E DESCONFORTO COMO RESULTADO DA EXPOSIÇÃO DE OPINIÕES PESSOAIS EM RESPONDER PERGUNTAS QUE ENVOLVEM AS PRÓPRIAS AÇÕES, SERÃO TOMADAS PROVIDÊNCIAS, DESTACANDO QUE, DIANTE DAS SITUAÇÕES DE RISCO, OS PARTICIPANTES TERÃO GARANTIDAS PAUSAS NAS ENTREVISTAS, A LIBERDADE DE NÃO RESPONDER ÀS PERGUNTAS QUANDO AS CONSIDERAREM CONSTRANGEDORAS, PODENDO INTERROMPER A ENTREVISTA A QUALQUER MOMENTO. DIANTE DESSA SITUAÇÃO, SERÃO RETOMADOS OS OBJETIVOS A QUE ESSE TRABALHO SE PROPÕE E OS POSSÍVEIS BENEFÍCIOS QUE A PESQUISA POSSA TRAZER AO PARTICIPANTE. CASO O PARTICIPANTE ACHAR QUE O ESTUDO ACARRETERÁ EM QUALQUER OUTRO CONSTRANGIMENTO, PODE PROCURAR A PESQUISADORA PARA RESOLVER A SITUAÇÃO, BEM COMO EXIGIR A SAÍDA DA PESQUISA E A EXCLUSÃO DE TODOS OS DADOS QUE LHE COMPROMETEM. OBSERVANDO AINDA O RISCO DE CONTAMINAÇÃO PELO VÍRUS SARS-COV 2, CASO A ENTREVISTA SEJA REALIZADA PRESENCIALMENTE, O PARTICIPANTE SERÁ INFORMADO DOS RISCOS DE CONTAMINAÇÃO, E SERÃO SEGUIDOS PROTOCOLOS DE USO DE EQUIPAMENTO DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL – EPI, DISTANCIAMENTO ADEQUADO, E FORNECIMENTO DE MÁSCARAS CIRÚRGICAS OU MODELO N 95 ALÉM E ÁLCOOL 70%. CASO O PARTICIPANTE FAÇA A OPÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DA ENTREVISTA DE FORMA NÃO PRESENCIAL, POR MEIO DA PLATAFORMA DO GOOGLE MEET, SERÁ INFORMADO DOS POSSÍVEIS RISCOS PROPORCIONADOS PELA FERRAMENTA EM RELAÇÃO À COLETA E AO COMPARTILHAMENTO DE DADOS PESSOAIS, COM PARCEIROS COMERCIAIS PARA OFERTA DE PRODUTOS E SERVIÇOS, MESMO QUE POR ROBÔS, OBSERVANDO AINDA QUE, DE ACORDO COM AS POLÍTICAS DE

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.651.057

FORNEÇA ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA COMO A PROTEÇÃO DE DADOS DO USUÁRIO E VERIFICAÇÕES DE CONTROLE DE SEGURANÇA.

**Benefícios:**

A participação na pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, e para ampliar a compreensão da implementação da Base Nacional Comum Curricular no âmbito da alfabetização, além de oportunizar ao participante uma reflexão sobre a própria prática docente.”

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Documentos/Termos seguintes encontram-se anexados na Plataforma.

PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1892592.pdf  
07/09/2022

Carta\_Resposta\_sthefanysigolo\_versao2.pdf  
07/09/2022

TCLERemoto\_sthefanysigolo\_modificado\_versao3.pdf  
07/09/2022

TCLEpresencial\_sthefanysigolo\_modificado\_versao3.pdf  
07/09/2022

projeto\_sthefanysigolo\_modificado\_versao2.pdf  
14/07/2022

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.651.057

Carta\_Resposta\_sthefanysigolo.pdf  
14/07/2022

TCLE\_sthefanysigolo\_modificado\_versao2.pdf  
14/07/2022

projeto\_sthefanysigolo.pdf  
02/05/2022

folhaderosto\_sthefanysigolo.pdf  
02/05/2022

TCLE\_sthefanysigolo.pdf  
02/05/2022

**Recomendações:**

Pesquisa em ambiente virtual:

Atender as orientações da Conep sobre PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL. Este documento pode ser acessado na página do CEP UFSCar: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep>

Pesquisa presencial:

Considerando a situação sócio sanitária, bem como os planos de contingenciamento da pandemia da COVID-19 municipais e Estaduais; Considerando que as Portarias/Resoluções de Instituições Proponentes de pesquisa são constantemente atualizadas; Considerando o papel do sistema CEP/CONEP em garantir a segurança e proteção do participante da pesquisa por meio dos Protocolos submetidos na Plataforma Brasil; Considerando a corresponsabilidade do pesquisador pela integridade e bem-estar dos participantes da pesquisa;

Este CEP orienta aos pesquisadores o acompanhamento da situação sócio sanitária da região em que ocorrerá a pesquisa, bem como as determinações legais dos planos de contingenciamento do COVID-19 para determinação do início, suspensão ou continuidade de atividades de pesquisas presenciais, mesmo que o Protocolo já se encontre aprovado pelo CEP.

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**CEP:** 13.565-905

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.651.057

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente Número: 5.627.724, emitido pelo CEP em 06 de Setembro de 2022.

**PENDÊNCIA VERSÃO 2:**

DOCUMENTO/S: TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência

Considerando o que foi informado pela pesquisadora, de que a pesquisa poderá ser conduzida em ambiente presencial OU virtual remoto, a critério de cada participante, deverá ser elaborado e postado na Plataforma um Termo contemplando as particularidades de cada uma dessas condições, por exemplo, no Termo virtual remoto, apenas os riscos, procedimentos, ressarcimento etc, do ambiente virtual remoto.

O processo de anuência (assinatura) do Termo para pesquisa em ambiente virtual remoto poderá ser realizado virtualmente, como orientado no Parecer anterior.

Após o convite, e dando as opções aos participantes, deverá apresentar e colher a anuência, conforme o ambiente de pesquisa escolhido por cada um: para quem escolher a pesquisa presencial, vai usar o Termo para ambiente presencial e, para quem escolher a pesquisa virtual remoto, o Termo correspondente.

Substituir a palavra “cópia” por “via”, nos dois Termos que forem elaborados.

RESPOSTA: Em atendimento ao Parecer Consubstanciado do CEP, foram realizadas as modificações solicitadas conforme descrito abaixo.

ANÁLISE: pendência atendida.

**EMBASAMENTO/S:**

RESOLUÇÃO N° 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, disponível em:  
<http://www.propq.ufscar.br/etica/Reso510.pdf>

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.651.057

ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE V I R T U A L , d i s p o n í v e l e m : <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/ORIENTAESPARAPROCEDIMENTOSEMPESQUISASCOMQUALQUE RETAPAEAMBIENTEVIRTUAL.pdf>

CONCLUSÃO: parecer aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

APROVADO

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto.

Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa:

II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;

III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;

IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil.

OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	07/09/2022		Aceito

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.651.057

Básicas do Projeto	ETO_1892592.pdf	10:25:52		Aceito
Outros	Carta_Resposta_sthefanysigolo_versao2.pdf	07/09/2022 10:24:00	STHEFANY SIGOLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERemoto_sthefanysigolo_modificado_versao3.pdf	07/09/2022 10:21:43	STHEFANY SIGOLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpresencial_sthefanysigolo_modificado_versao3.pdf	07/09/2022 10:21:27	STHEFANY SIGOLO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_sthefanysigolo_modificado_versao2.pdf	14/07/2022 08:44:27	STHEFANY SIGOLO	Aceito
Outros	Carta_Resposta_sthefanysigolo.pdf	14/07/2022 08:41:56	STHEFANY SIGOLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_sthefanysigolo_modificado_versao2.pdf	14/07/2022 08:38:18	STHEFANY SIGOLO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_sthefanysigolo.pdf	02/05/2022 11:15:04	STHEFANY SIGOLO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_sthefanysigolo.pdf	02/05/2022 10:59:05	STHEFANY SIGOLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_sthefanysigolo.pdf	02/05/2022 10:26:43	STHEFANY SIGOLO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Parecer_SME.pdf	02/05/2022 10:25:06	STHEFANY SIGOLO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br





Continuação do Parecer: 5.651.057

SAO CARLOS, 19 de Setembro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Adriana Sanches Garcia de Araújo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA  
**UF:** SP      **Município:** SAO CARLOS      **CEP:** 13.565-905  
**Telefone:** (16)3351-9685      **E-mail:** cephumanos@ufscar.br