

O que é ler na alfabetização? Primeiras aproximações aos documentos oficiais – BNCC (2017) e currículo base do território catarinense (2019)

Resumo

O foco deste artigo está no papel da educação linguística, especificamente no eixo da leitura/escuta, no âmbito dos documentos oficiais Base Nacional Comum Curricular (2017) e Currículo Base do Território Catarinense (2019), tendo como fundamento o materialismo histórico e dialético e a pesquisa documental como procedimento metodológico. Dessa forma, será priorizada uma reflexão sobre o lugar da leitura/literatura em período de alfabetização na BNCC e no CBTC, tendo como objetivos: (i) identificar se aparece o trabalho com a literatura em período de alfabetização nesses documentos; (ii) em caso positivo, em favor de qual ideal formativo se dispõe a alinhar-se. As reflexões estão baseadas nas ideias de Vigotski (1999), Saviani (2000; 2012; 2013), Britto (2003, 2012 e 2015), entre outros. O estudo carrega potencial de contribuição para a problematização sobre os fins do trabalho educativo humanizador em período de alfabetização, visando colaborar com a adequação ou elaboração do currículo.

Palavras-chave: alfabetização; formação humana; literatura; currículo.

Marcia Nagel Cristofolini
Universidade Federal de Santa
Catarina – UFSC – Florianópolis/SC –
Brasil
marcia.nagel.c@hotmail.com

Rosângela Pedralli
Universidade Federal de Santa
Catarina – UFSC – Florianópolis/SC –
Brasil
rosangelapedralli@hotmail.com

Para citar este artigo:

CRISTOFOLINI, Marcia Nagel; PEDRALLI, Rosângela. O que é ler na alfabetização? Primeiras aproximações aos documentos oficiais – BNCC (2017) e currículo base do território catarinense (2019). *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 333-360, set./dez. 2022.

DOI: 10.5965/1984723823532022333

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823532022333>

What is reading in literacy?

First approximations to the official documents – BNCC (2017) and curriculum basic of the territory of Santa Catarina (2019)

Abstract

The role of language education is the focus of this article, specifically in the axis of reading/listening, within the official documents Base Nacional Comum Curricular (2017) (BNCC) and Curriculum basic of the territory of Santa Catarina (2019) (CBTC). Historical and dialectical materialism is the basis for the study, and documentary research is the methodological procedure. Thus, a reflection on the place of reading/literature in literacy period in BNCC and CBTC will be prioritized, aiming to: (i) identify if the work with literature in literacy period appears in these documents; (ii) if so, in favor of which formative ideal it is disposed to align. The reflections are based on the ideas of Vigotski (1999), Saviani (2000; 2012; and 2013), Britto (2003; 2012; and 2015), among others. The study has the potential to contribute to the problematization about the purposes of humanizing **educational** work in literacy period, aiming to collaborate with the adequacy or the elaboration of curricula.

Keywords: literacy; human formation; literature; curriculum.

¿Lo qué es leer en la alfabetización?

Primeras aproximaciones a los documentos oficiales – BNCC (2017) y currículo base del territorio catarinense (2019)

Resumen

El foco de este artículo está en el papel de la educación lingüística, específicamente en el eje de la lectura/escucha, en el ámbito de los documentos oficiales Base Nacional Común Curricular (2017) y Currículo Base del Territorio Catarinense (2019), teniendo como fundamento el materialismo histórico y dialéctico y la pesquisa documental como procedimiento metodológico. De esta forma, será priorizada una ponderación sobre el lugar de la lectura/literatura en período de alfabetización en la BNCC y en el CBTC, teniendo como objetivos: (i) identificar se aparece el trabajo con la literatura en período de alfabetización en esos documentos; (ii) en caso positivo, en favor de cual ideal formativo se dispone a aliñarse. Las ponderaciones están basadas en las ideas de Vigotski (1999), Saviani (2000; 2012; 2013), Britto (2003, 2012 y 2015), entre otros. El estudio carga potencial de contribución para la problematización sobre los fines del trabajo educativo humanizador en período de alfabetización, objetivando colaborar con la adecuación o elaboración del currículo.

Palabras-clave: alfabetización; formación humana; literatura; currículo.

Introdução

O presente artigo propõe-se a apresentar algumas reflexões que teriam potencial de contribuição em processos de elaboração de currículos, especialmente no âmbito da alfabetização, tendo como foco a formação humana omnilateral¹ e o ensino da leitura/literatura com tal objetivo. Para isso, fundamenta-se no materialismo histórico e dialético, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, por entendermos que uma correta análise sobre o ensino escolar demanda essa correlação (PEDRALLI; EMERICK DE MARIA, 2021).

No embasamento filosófico do materialismo histórico e dialético, entende-se o trabalho como condição básica para o desenvolvimento humano, desde que os sujeitos participem de todas as etapas de sua elaboração, do planejamento à objetivação, sendo que o trabalho pode ser material e imaterial. No caso da elaboração de currículo², em âmbito educacional, estaríamos tratando do trabalho imaterial – “[...] produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. [...] Essa representação inclui o aspecto de conhecimentos das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)”, como afirma Saviani (2013, p. 12). Isso porque, ao se apropriar dos conhecimentos relevantes já existentes, planejar e objetivar a produção humana, no caso em questão – o currículo –, os sujeitos envolvidos no trabalho também se objetivam, ou seja, se constituem, se formam, se transformam, se humanizam³, porque o currículo é sobretudo o processo e não somente o produto final.

Ainda na direção de refletir sobre o currículo e seu processo de elaboração, cabe registrar que, quando de sua elaboração, torna-se fundamental ter como norte, como referencial, como perspectiva, a formação humana que se pretende alcançar, porque é

¹ Entende-se, neste artigo, por desenvolvimento omnilateral o desenvolvimento intelectual (conhecimentos dos campos da ciência, da arte e da filosofia), físico (atividades físicas e cuidados com a saúde) e técnico-manual (preparação para o mercado de trabalho e demais atividades práticas) (FERREIRA Jr.; BITTAR, 2008).

² “O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 1999, p. 51), portanto, tem uma ontologia e uma epistemologia balizando tais escolhas e nem sempre essas escolhas são colocadas de forma explícita, na maioria das vezes estão ocultas.

³ Entendendo humanização nessa perspectiva teórica como desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência de classe.

essa referência que irá balizar o elenco de objetivos e direitos de aprendizagem, conjuntamente com os conteúdos que farão parte desse currículo.

Trazendo mais elementos para a discussão a respeito da elaboração do currículo, com a proposição da formação humana omnilateral, pode-se afirmar que a psicologia histórico-cultural se situa como uma teoria psicológica, destacando-se como um dos fundamentos da educação escolar. Nesse sentido, vale ressaltar que, na psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento social do psiquismo humano é um dos objetos fundantes de estudo. Salienta-se que, para a teoria em questão, os indivíduos nascem com funções psicológicas elementares – comportamentos naturais –, os quais lhes garantem as necessidades imediatas de sobrevivência (alimentação e segurança) e o potencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – comportamentos complexos/culturais (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação). Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está condicionado à apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e para que isso ocorra é necessário que “[...] [o] ensino [seja] sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal qual preconizado pela pedagogia histórico-crítica” (MARTINS, 2015, p. 07).

Dessa forma, pode-se afirmar que a pedagogia histórico-crítica é a teoria pedagógica mais indicada para trabalhar os conteúdos escolares para além das aparências, porque é uma teoria pedagógica que tem como tarefa fulcral, no âmbito escolar, a:

[...] (i) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente [...]; (ii) conversão do saber objetivo em saber escolar [...]; (iii) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013, p. 08)

Dessa concepção pedagógica deriva a compreensão de que dois elementos são de grande valor no âmbito escolar, visando a elaboração do currículo nuclear⁴: identificar

⁴ Entendendo currículo nuclear como “a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2013, p. 15), ou seja, do saber essencial para que os sujeitos percebam a sociedade em que vivem

quais conteúdos escolares são fundamentais para produzir “[...] direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13) e as formas mais adequadas para que isso ocorra. Eis, assim, duas dimensões diretamente relacionadas com o desenvolvimento de currículos, ainda que tais definições em essência possam se distinguir da concepção defendida por esse autor, alinhando-se a outras perspectivas pedagógicas, pautadas em projetos formativos outros, notadamente de caráter conservador.

A defesa por essa concepção, contudo, se dá em razão da compreensão de que ela tem como premissa, em compartilhamento com filosofia marxista e psicologia histórico-cultural, que, quanto mais o indivíduo vai se apropriando da cultura, maior a possibilidade de reconhecer visões sociais de mundo antagônicas presentes nesse modo de organização social e, com isso, de desenvolver consciência de classe e pensamento teórico. Quanto mais vai se apropriando dos conhecimentos elaborados pelo gênero humano, mais o indivíduo vai constituindo sua singularidade, tendo consciência da realidade em que vive e capacitando-se para tomar decisões por si mesmo.

De acordo com Duarte (2013, p. 213), “A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano”. Esse entendimento torna-se fundamental para as instituições, sejam elas secretarias de educação, sejam elas as unidades escolares, no momento de elaboração de seus currículos. Isso porque esses currículos não são neutros, são encharcados de intencionalidades, as quais, por sua vez, se concretizam na forma de eleição de fundamentos, não podendo, portanto, ser elaborados aleatoriamente e tais bases fundamentais não podem ser assumidas sem profunda reflexão e discussão coletiva.

Da mesma forma, o critério para a seleção dos conteúdos, a serem ensinados nas redes de educação estadual e municipal em seus currículos, deverá levar em conta os marcos legais vigentes, sem, contudo, submeter-se a eles. Como marcos que são, devem ser considerados na medida em que contribuirão para possibilitar a “[...] plena emancipação humana [...] há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos

(na aparência e na essência) e desenvolvam o pensamento teórico e crítico.

vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo” (DUARTE, 2016, p. 67).

Visando contribuir com as escolhas pertinentes à organização desses currículos, este artigo tem como foco a reflexão sobre a leitura, em especial de literatura, produção humana do campo da arte, em período de alfabetização, tal qual tomada na Base Comum Curricular (2017) e no Currículo Base do Território Catarinense (2019). Dessa forma, as discussões serão norteadas a partir de dois objetivos: (i) identificar se aparece o trabalho com a literatura em período de alfabetização em tais documentos; (ii) em caso positivo, depreender em favor de qual ideal formativo se dispõe a alinhar-se.

1 Por que é importante ir além da codificação/decodificação quando se pensa o ensino da leitura/literatura em âmbito escolar?

Duarte (2016, p. 96) postula que “[...] a especificidade da educação escolar no interior da totalidade da prática social é a de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio do ensino dos clássicos”⁵. Os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, nessa direção, são entendidos como campos de conhecimento, nos quais encontram-se as formas mais desenvolvidas da expressão do conhecimento objetivado pela humanidade.

É importante elucidar que a filosofia “[...] não se caracteriza por um conteúdo específico”, mas ela é fundamentalmente “[...] uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão” (SAVIANI, 2004, p. 16), o que não envolve uma forma qualquer de reflexão. Ela precisa ser radical (com profundidade), rigorosa (sistemática, seguindo um método) e de conjunto (na totalidade). “O ponto de partida de toda a filosofia é a existência do homem no mundo, a relação do homem com o cosmo” (KOSIK, 1976, p. 195).

O campo da ciência trabalha com o conhecimento metódico, sistematizado, com conceitos teóricos e a arte com recortes da realidade, mostrando o mundo do homem, como objetivação do homem, buscando refletir a condição humana e o lugar do homem

⁵ “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2013, p. 13); é aquele conhecimento que, mesmo com o passar do tempo, continua a explicar a realidade, continua sendo uma representatividade da história humana, independente da sua origem. “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, s/p.).

no universo. A seu turno, “[...] a arte é, a expressão definitiva do desejo de construir outro mundo. Esse processo de construção de outro mundo supõe uma espécie de voltar-se para a própria vida e indagar a condição humana” (BRITTO, 2003, p. 111), ou seja, reflete a vida, a relação do ser humano com o mundo, seus conflitos, sentimentos e dramas. A arte possui, além de uma dimensão estética, uma dimensão ética (não como sinônimo da moral, mas no sentido de valores, histórico).

Ao propor a leitura/literatura na escola, vale lembrar que é preciso ter uma intencionalidade para além da codificação/decodificação; deve-se valorizar o trabalho com a dimensão estética, com a reflexão da condição humana, uma vez que o objetivo da alfabetização supera e muito a dimensão do domínio técnico do sistema de escrita alfabética, para o que, a arte, assim como a ciência e a filosofia, tem um importante papel. Dessa forma, é facultada aos estudantes a possibilidade de, através da literatura (com sua forma e conteúdo), sofrer um estranhamento provocado por emoções contraditórias, sendo que “toda obra de arte implica uma divergência interior entre conteúdo e forma, e que é precisamente através da forma que o artista consegue o efeito de destruir ou apagar o conteúdo” (VIGOTSKI, 1999, p. 272), gerando um efeito catártico, o que contribui sobremaneira para a resignificação das emoções cotidianas, promovendo-as às formas mais elevadas de sentir já experienciadas pela humanidade.

Trazendo as discussões para a ciência que estuda a linguagem, pode-se afirmar que a finalidade da educação escolar, incluindo a educação linguística, é refletir criticamente sobre a língua, sobre a realidade, visando a superação da cotidianidade e do senso comum. A educação linguística deve contribuir para “[...] a ampliação da capacidade de interpretação da realidade [...], a apreensão de conceitos [...] e a problematização da vida concreta” (BRITTO, 2012, p. 97); ou seja, há uma necessidade de ampliação do conhecimento de mundo e de língua, não bastando focalizar o ensino do sistema de escrita nas correções do padrão formal de escrita e na estrutura dos gêneros. Ao ensino da língua em âmbito escolar, tangem alguns elementos centrais, dentre eles o ensino da literatura.

A possibilidade de acesso à literatura, no âmbito escolar, torna-se imprescindível por ser um direito humano, que tem como pressuposto “[...] reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”

(CÂNDIDO, 2012, p. 172). Através da literatura, os sujeitos podem experimentar e entender emoções e sentimentos que ainda não viveram na máxima complexidade e condensação, alcançadas justamente pelas produções artísticas.

As possibilidades de complexificação da subjetividade humana, próprias da arte, são assim definidas por Cândido no que compete especificamente aos textos literários:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza [...] analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CÂNDIDO, 2012, p. 175)

A literatura deve estar presente em todos os níveis educacionais, da Educação Infantil à formação universitária; logo, perpassa o período de alfabetização, visando o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da criatividade, da reorganização das emoções e da ampliação da visão de mundo, desenvolvendo em nós a “[...] quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CÂNDIDO, 2012, p. 180). Para tal, não pode ser considerada qualquer literatura, mas, sim, aquela que tenha forma e conteúdo ricos, favorecendo a ressignificação dos sentimentos, das visões de mundo e a humanização.

Essa assertiva leva à compreensão de que o primeiro princípio para formar leitores é dar acesso à leitura e o segundo é ter consciência das diferentes esferas em que o conhecimento pode realizar-se e do potencial formador contido na leitura.

De acordo com Bakhtin, os gêneros secundários ou complexos envolvem gêneros literários mais complexos quase em sua íntegra. Bakhtin ainda acrescenta nessa classificação pesquisas científicas e os grandes gêneros publicísticos (como as crônicas). Para o autor, esses gêneros secundários (complexos) “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 2016, p. 15). Contrariamente aos demais gêneros discursivos, classificados como gêneros

simples ou do cotidiano, eles se descolam da cotidianidade, da imediatez das relações empíricas, próprias da pseudoconcreticidade⁶.

Britto (2015) contribui com tal classificação dos gêneros discursivos, detalhando-a em três esferas, que seriam dinâmicas e se comunicariam, a saber: esfera do cotidiano, da aplicabilidade técnica e do pensamento especulativo, sendo as duas primeiras, esferas da vida cotidiana, imediata dos indivíduos.

A primeira delas, a esfera da cotidianidade, lida com a leitura nos aspectos da vida diária e do senso comum “[...] cartas, bilhetes, narrativas, notícias simples de assuntos conhecidos” (BRITTO, 2015, p. 70); portanto, não suficientes para abarcar os conhecimentos mais importantes objetivados pela humanidade, limitando-se apenas aos conhecimentos do mundo particular de cada indivíduo. A segunda, por sua vez, a esfera da aplicabilidade e do conhecimento técnico, lida com a leitura nos aspectos protocolares e da produção, tecnologia e comportamento em sociedade (textos instrucionais e expositivos). Já a terceira esfera, a leitura em seu aspecto especulativo, trata da ciência, da cultura, da filosofia e das questões legislativas, textos esses, distantes da vida cotidiana, demandando um ensino organizado, sistemático e intencional (BRITTO, 2015).

Vale registrar que o valor contido na leitura não está no texto por si mesmo ou no ato de ler, mas na construção histórica, objetivada por determinado grupo, num determinado tempo, com uma determinada visão de mundo, em relação dialética com a materialidade textual, evidentemente. Tal compreensão, leva-nos a problematizar o modo como a literatura historicamente esteve presente em período de alfabetização. Ao que parece, sua presença nessas classes historicizou-se, porém, de diferentes maneiras e com diferentes propósitos, dependendo da epistemologia e do ideal formativo adotado e formalizado em documentos oficiais. Eis o que se busca recuperar na seção que segue.

2 Marcos históricos que antecederam a BNCC (2017) e o CBTC (2019)

Para compreender as escolhas feitas nos documentos oficiais a serem discutidos – Base Nacional Comum Curricular (2017) e Currículo Base do Território Catarinense (2019),

⁶ É a aparência do fenômeno, é a realidade imediata captada pelos sentidos. É a falsa concreticidade.

principalmente no que diz respeito à leitura/literatura em período de alfabetização, torna-se importante reconhecer alguns acontecimentos que antecederam tais documentos.

Com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988, finalmente a educação brasileira poderia ter se consolidado, no entanto, as esperanças foram frustradas pelas ofensivas neoconservadoras, que se elevaram (mais uma vez) a partir dos anos 1990 (SAVIANI, 2000). Dessa forma, torna-se importante registrar o papel atuante dos reformadores empresariais da educação nesse período, influenciando de forma contundente as decisões referentes aos rumos da educação. Compreendendo que esses grupos de reformadores são originários dos Estados Unidos (anos 80), e refletem:

[...] uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS, 2012, p. 380)

No Brasil, tal movimento inicia-se nos anos 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo como ministro da Educação Paulo Renato de Souza. O movimento em questão “[...] tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como *Todos pela Educação*” (FREITAS, 2012, p. 381). A política educacional proposta pelos reformadores educacionais tem como categorias: responsabilização, meritocracia e privatizações. Tais categorias acabam por gerar: avaliação em larga escala, apostilamentos, pressão sobre professores e alunos, fraudes, competição entre escolas e alunos, destruição moral dos professores, precarização da formação dos professores, estreitamento curricular (FREITAS, 2012).

Nesse contexto, é acelerada a implantação da LDB N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estava tramitando há 18 anos no Congresso Nacional). Essa lei se torna mais indicativa do que prescritiva, “[...] compatível com o ‘Estado mínimo’, ideia de reconhecimento central na orientação política atualmente dominante” (SAVIANI, 2011, p. 227), que tanto podia/pode colocar a educação aquém, além ou igual à situação atual. Percebe-se como intenção do MEC, com a referida proposição, conseguir espaço para agir através de reformas pontuais, sem passar por pressões de forças organizadas e

possíveis resistências. Isso não quer dizer que o MEC não tinha/tem uma política educacional com um projeto formativo; ele apenas não era/é explícito. Essas reformas foram/são feitas devagar, em doses menores. Pode-se citar como reformas pontuais: os PCNs, lei de reforma do ensino profissional e técnico, ementa constitucional relativa à autonomia universitária, mecanismos de avaliação em larga escala e recentemente a BNCC e todas as implicações advindas a partir dela, tais como: construção ou reformulação dos currículos das escolas estaduais, municipais e particulares de todo o país, política nacional de formação de professores, política nacional de materiais didáticos, política nacional de infraestrutura escolar, política nacional de avaliação (SAVIANI, 2000).

3 Breve contribuição para uma reflexão sobre os documentos oficiais - BNCC (2017) E CBTC (2019) - e seus ideais formativos

A BNCC é um documento criado pelo Governo Federal (mais uma reforma pontual), que tem como premissa o desenvolvimento de habilidades e competências⁷. Ela foi elaborada em três versões (as duas primeiras com ampla participação de todos os segmentos ligados à educação nacional). Sabe-se que desde a elaboração da primeira versão da base havia representantes de diversas ONGs incorporados nos grupos de discussões. Porém, na terceira versão, representantes de ONGs, como Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna, dominaram as discussões/negociações. Percebeu-se na terceira versão, a qual foi aprovada e homologada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017, uma descontinuidade em relação às duas primeiras versões (CORRÊA, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz em detalhes as aprendizagens tidas como essenciais e dá espaço para os estados e municípios fazerem a complementação com uma parte diversificada, de acordo com sua realidade. Desta forma, a BNCC deve ser entendida como um documento normatizador, como uma diretriz (não como uma proposta curricular), com força de lei. Nesses termos, ela não poderia impor uma base epistemológico-pedagógica. Tal compreensão implica assumir que essa escolha ficaria

⁷ Perrenoud define competências (1999, p. 07) “[...] como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

livre e ao encargo dos estados e municípios no momento da elaboração ou adequação de seus documentos.

Juntamente com a homologação da BNCC, foi publicada a Resolução do CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu/institui e orientou/orienta estados e municípios a se adequarem à BNCC. Tal resolução deixa claro, para as instituições, que elas têm autonomia para organizar e revisar seus documentos, mantendo, inclusive, suas orientações/concepções pedagógicas. Nessa resolução, ainda consta que habilidades e competências são sinônimos de objetivos e direitos de aprendizagem como previsto na LDB.

Visando adequar o currículo catarinense às exigências legais estabelecidas a partir da BNCC, o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019) foi elaborado de maneira coletiva e alicerçado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (trouxe todas as competências e habilidades para dentro do documento) e na Proposta Curricular de SC – 2014 (da qual assumiu a fundamentação teórica). O documento em questão incorporou todas as habilidades e competências da BNCC, porém guardou claro esforço por manter a concepção assumida na rede desde a década de 1990, o materialismo histórico e dialético. Contudo, mesmo ocupada em manter o embasamento teórico do documento de 2014 (que preconiza práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do ser humano de forma omnilateral), é flagrante o risco de recair-se em uma educação unilateral, ou seja, voltada para a formação de mão de obra qualificada, para a adaptação dos sujeitos à sociedade estabelecida, na medida em que o elenco de competências for priorizado nas formações continuadas promovidas pela rede e mesmo na prática de planejamento dos professores.

Perrone-Moisés faz um alerta sobre outro fator importante a ser destacado quando se pensa em currículo, que é o papel de estudantes e professores em âmbito escolar e que pode contribuir para a formação dos envolvidos. Seria necessária atenção para que não seja esquecido de um acordo social básico:

[...] a relação professor-aluno. O aluno está naquele lugar para aprender, isto é, adquirir conhecimentos e competências. O professor está naquele lugar para ensinar, já que supostamente ele já adquiriu certos conhecimentos e competências transferíveis, postos à prova em várias etapas de sua carreira: diplomas, concursos, teses, cursos de

especialização etc. Ouvir o aluno não significa oferecer ao aluno exatamente o que esse deseja, o que lhe dá prazer imediato, o que confirma suas opiniões e gostos individuais. Ouvir o aluno significa compreender o patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, não para “respeitar” e confirmar a sua individualidade irreduzível, mas para, a partir desses dados, estimulá-lo a acender a um patamar superior, mais amplo, mais informado. O maior respeito pelo aluno consiste em considerá-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais, adquirir maiores conhecimentos e competências. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 22-23)

Perrone-Moisés (2006) esclarece que o processo de ensino e aprendizagem dar-se-á a partir do protagonismo dos sujeitos envolvidos; porém, ressalta que o processo deve estar centrado no ensino e na aprendizagem, nem só no protagonismo do professor e nem só no protagonismo do aluno ou o processo em questão corre o risco de ser comprometido em sua função mais elementar: produzir a humanidade nos indivíduos.

Destarte, as reflexões feitas até o momento objetivam esclarecer ou mostrar pistas sobre o que são os documentos postos, os caminhos percorridos em seus processos de elaboração, as influências recebidas, a formação humana pretendida. Desta forma, buscando dar suporte para pensar a elaboração e a reelaboração de seus currículos com conteúdos significativos, tendo para tal duas premissas que tocam imperativamente o campo da alfabetização: (i) a que se abarcar gêneros discursivos complexos desde esse momento da escolarização e (ii) a tarefa prioritária nas classes de alfabetização não é o domínio do sistema de escrita alfabética em si e por si mesmo. Tais premissas demandam que se problematizem as definições presentes nos documentos oficiais e que, nesse processo, professores e estudantes desempenhem papéis específicos e fundamentais para que a apropriação voltada à humanização se dê. Tomando, assim, essas premissas, na seção que segue, busca-se sintetizar a especificidade do trabalho com leitura/literatura no âmbito da alfabetização na busca por tal intento.

4 E como fica o ensino da leitura/literatura no currículo para o período de alfabetização quando se pensa esse período como humanizador?

Ao realizar uma análise mais atenta, observa-se em período de alfabetização, tanto na BNCC (2017) quanto no CBTC (2019), uma proposição de trabalho com gêneros “[...] mais simples, tais como: listas (de chamadas, de ingredientes, de compras), bilhetes convites, fotolegenda, manchetes e lides, lista de regras da turma etc. pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais” (BNCC, 2017, p. 91), como pode ser observado no quadro 1:

Quadro 1 - gêneros textuais/ discursivos propostos nos campos de atuação para o 1º e o 2º ano

CAMPOS	Vida cotidiana	Vida pública	Práticas de estudo e pesquisa	Campo artístico - literário
GÊNEROS PROPOSTOS NA BNCC	Agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.	Notas, álbuns noticiosos, notícias, reportagens, cartas do leitor (revista infantil), comentários em sites para criança, textos de campanhas de conscientização, Estatuto da Criança e do Adolescente, abaixo-assinados, cartas de reclamação, regras, regulamentos.	Enunciados de tarefas escolares, relatos de experimentos, quadros, gráficos, tabelas, infográficos, diagramas, entrevistas, notas de divulgação científica, verbetes de enciclopédia (mídia impressa ou digital).	Lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.
GÊNEROS PROPOSTOS NO CBTC	Agendas, listas, bilhetes, cantigas, parlendas, quadrinhas, canções, trava-línguas, receitas, calendários, instruções de legendas para álbuns	Agendas, listas, bilhetes, cantigas, parlendas, quadrinhas, listas de regras e regulamentos, notícias, manchetes, álbuns noticiosos, notícias curtas para o público infantil, cartazes,	Agendas, listas, bilhetes, cantigas, parlendas, quadrinhas, diagramas, entrevistas, curiosidades, enunciados de tarefas escolares, verbetes de	Agendas, listas, bilhetes, cantigas, parlendas, quadrinhas, poemas versificados e visuais, textos literários.

	(impressos ou digitais), regras (convivência, jogos e brincadeira), avisos, convites, poemas, cordel, tiras e histórias em quadrinho, cartas, e-mails.	avisos, folhetos, fotolegendas, anúncios publicitários, jornal falado.	enciclopédia infantil digitais e impressos relatos de experimentos (digitais ou impressos), registros de observação.	
--	--	--	--	--

Fonte: elaboração da autora a partir do constante na BNCC E CBTC (2019)

Desta forma, pode-se afirmar que há uma preocupação maior com o ensino do sistema e com a língua enquanto instrumento de comunicação do que com o conteúdo dos textos escolhidos, especialmente porque, da língua nos mencionados documentos, parecem ser retirados os valores, as ideologias, os conflitos, os sujeitos e a situação de interação. De acordo com a proposição feita nesses documentos, os textos escolhidos para serem trabalhados em sala de aula devem ser aqueles que facilitem a apropriação da grafia, a codificação e a decodificação e não a formação de leitores e escritores, principalmente em período de alfabetização.

Quando se olha a alfabetização da perspectiva histórico-cultural, por outro lado, prioriza-se redialetização entre a forma e o conteúdo dos textos escolhidos, sendo o ensino sistemático do sistema de escrita alfabética parte desse processo, sob a lógica da superação por incorporação. Ou por outra, alfabetizar não é sinônimo de apropriação do sistema de escrita alfabética, mas não se dá sem a sua apropriação sistemática, bem como seu reconhecimento como produção humana histórica, afetada, portanto, a um sistema compartilhado culturalmente.

No que compete especificamente aos textos escolhidos para serem trabalhados em período de alfabetização, sua escolha, sob essa perspectiva, não é complementar à formação, tanto quanto não são submetidos à lógica da adequação para ensino do SEA no sentido estrito. Precisam, sobretudo, trazer conhecimentos significativos acumulados pela humanidade, dado o potencial de enriquecimento da formação humana que carregam, e através da escrita presente nesses textos, assim como dos textos produzidos pelos educandos seja com a finalidade de recurso de memória, seja com propósito interacional divulgar/dar a conhecer conhecimentos apropriados se assim se fizer

necessário e nesse processo o trabalho com o sistema de escrita alfabética é consequência, dando-se sempre na interação com um sujeito mais experiente.

Britto (2003), coadunando com essa perspectiva pedagógica, se opõe à proposição mais ou menos projetada no universo escolar de que se deve iniciar a atividade pedagógica com textos mais simples e com o passar do tempo os sujeitos serão capazes de ler textos mais densos. “Ao contrário, a tendência mais provável é de que o leitor [...] torne-se avesso aos textos densos sob o argumento que são complicados e chatos” (BRITTO, 2003, p.109).

Para Sforini (2016, p. 17), a seu turno, deve haver clareza sobre a finalidade e os meios voltados a concretizar a alfabetização. Os meios escolhidos, gradativamente, devem concretizar a finalidade: “[...] formar leitores e escritores que tenham condições de interagir com qualquer tipo de texto e não apenas com aqueles presentes no cotidiano imediato [...]. É necessário [...] que tenham contato com textos literários e científicos [...].”

Contrariamente ao modo como tais autores se posicionam, alinhando-se a uma perspectiva pedagógica humanizadora, muitos dos textos sugeridos pelos documentos em causa neste artigo estão relacionados aos gêneros da vida cotidiana, vinculados em sua maioria ao ensino do sistema de escrita alfabética e à fluência leitora, entendidos como textos curtos e desvinculados da reflexão sobre a realidade e sobre a condição humana.

Os gêneros discursivos, segundo proposta bakhtiniana já apresentada anteriormente, podem ser classificados em primários (simples), como sendo aqueles usados na vida privada, na comunicação imediata (com predominância dos gêneros orais, mas não necessariamente), e secundários (complexos), como sendo aqueles da vida pública (de trabalho, artísticas, científicas e jornalísticas). Desta forma, utilizando essa classificação proposta por Bakhtin (2003) para analisar o quadro 01, no que diz respeito aos gêneros discursivos, pode-se afirmar que há uma predominância de gêneros secundários (complexos) em relação ao trabalho com os gêneros primários (simples) no elenco dos gêneros a serem trabalhados, como pode ser observado no quadro 2:

Quadro 2 - classificação dos gêneros discursivos sugeridos na BNCC e no CBTC de acordo com Bakhtin

GÊNEROS PRIMÁRIOS (SIMPLES)	GÊNEROS SECUNDÁRIOS (COMPLEXOS)
Agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, calendários. parlendas, quadrinhas, trava-línguas, lendas, mitos	Notas de divulgação científica, verbetes de enciclopédia (mídia impressa ou digital), , tiras, notas, álbuns noticiosos, notícias, reportagens, cartas do leitor (revista infantil), comentários em sites para criança, textos de campanhas de conscientização, abaixo-assinados, cartas de reclamação, regulamentos, listas de regras e regulamentos , manchetes, notícias curtas para o público infantil, cartazes, folhetos, fotolegendas, anúncios publicitários, jornal falado, enunciados de tarefas escolares, relatos de experimentos, quadros, gráficos, tabelas, infográficos, diagramas, entrevistas, curiosidades, relatos de experimentos (digitais ou impressos), registros de observação, charges, cartum, Fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, cordéis e textos literários, Estatuto da Criança e do Adolescente, instruções de legendas para álbuns impressos ou digitais), regras (convivência, jogos e brincadeira)

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Realizar a classificação dos gêneros primários e secundários de acordo com a classificação feita por Bakhtin não é uma tarefa fácil. É uma classificação difícil de ser feita, até porque os gêneros primários podem aparecer dentro dos gêneros secundários, ser incorporados e reelaborados por eles ganhando uma nova complexidade. Nessa direção, vale importante ressalva: a classificação não é em si aspecto central. Ela importa na medida em que parece representar certa tendência, a qual é bastante frágil como representação do que será de fato desenvolvido como trabalho educativo, na medida em que tais formas sociais previstas para a linguagem verbal poderão servir a projetos educacionais absolutamente diversos e por vezes antagônicos.

Para ajudar na classificação dos gêneros textuais/discursivos presentes no quadro 01, lançamos mão classificação realizada por Britto (2015), já apresentada em seção anterior. Tal classificação procura levar em conta as proposições do materialismo histórico e dialético, classificando os gêneros em três esferas: da cotidianidade, da aplicabilidade e do pensamento especulativo. Sendo que as duas primeiras esferas

contemplam gêneros da vida cotidiana. Desta forma, a classificação feita por Britto (2015) traz mais elementos para o descortinamento da natureza dos gêneros propostos pelos documentos oficiais - BNCC e CBTC - e sua real potencialidade na formação humana. A mencionada classificação, evidencia que os gêneros textuais/discursivos presentes no quadro 01 pertencem quase na íntegra aos gêneros da vida cotidiana, e que poucos são textos dos universos literário e científico, como o quadro 3 exemplifica,

Quadro 3 - classificação dos gêneros discursivos sugeridos na BNCC e no CBTC de acordo com categorias constantes em Britto

GÊNEROS PRIMÁRIOS (SIMPLES)		GÊNEROS SECUNDÁRIOS (COMPLEXOS)
ESFERA DA COTIDIANIDADE	ESFERA DA APLICABILIDADE	ESFERA DO PENSAMENTO ESPECULATIVO
Notas de divulgação científica, verbetes de enciclopédia (mídia impressa ou digital), agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, lendas, mitos ⁸ , calendários, instruções de legendas para álbuns (impressos ou digitais), regras (convivência, jogos e brincadeira) , tiras, notas, álbuns noticiosos, notícias, reportagens, cartas do leitor (revista infantil), comentários em sites para criança, textos de campanhas de conscientização, abaixo-assinados, cartas de reclamação, regulamentos, listas de regras e regulamentos , manchetes, notícias curtas para o público infantil, cartazes, folhetos, fotolegendas, anúncios publicitários, jornal falado, enunciados de tarefas escolares, relatos de experimentos, quadros, gráficos, tabelas, infográficos, diagramas, entrevistas, curiosidades, relatos de experimentos (digitais ou impressos), registros de observação, charges, cartum.		Fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, cordéis e textos literários, Estatuto da Criança e do Adolescente.

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Vale ressaltar que o problema maior não se encontra em elencar gêneros discursivos primários (simples) nos documentos estudados, deixando pouco espaço para os gêneros secundários (complexos), mas no fato de que não existem gêneros discursivos próprios para a alfabetização, porque todos os gêneros são para todos os segmentos. Sendo assim, ressalta-se a importância de o trabalho ser iniciado indiferente do segmento, sempre pelos gêneros mais complexos. Não há necessidade de a

⁸ No quadro 3, classificamos os gêneros discursivos, quadrinhas, cantigas, lendas, mitos, parlendas e trava-línguas como gêneros cotidianos (embora fazendo parte do campo artístico-literário), porque vinculamos sua origem à oralidade, às relações de comunicação imediata.

alfabetização ficar restrita a textos simples, objetivando o trabalho com o sistema de escrita alfabética. Tanto a apropriação do sistema de escrita alfabética, quanto o trabalho com gêneros têm ações com papéis bem definidos, importantes e indispensáveis durante o período de alfabetização, porém, “uma ação não deve ficar refém da outra”, porque, se isso ocorrer, pode-se limitar o acesso dos estudantes a “[...] novas interações cognitivo-afetivas com a realidade” ou limitar-lhes o acesso a apropriação do sistema de escrita alfabética” (SFORNI, 2016, p. 17). Na lógica do materialismo histórico e dialético, os gêneros mais simples, aparecem no trabalho escolar, a partir dos gêneros mais complexos. Esses gêneros mais simples podem vir complementar, dar suporte, aprofundar as possibilidades de compreensão leitora.

Vindo em defesa do trabalho com gêneros mais complexos em todos os segmentos de escolarização, Abramovich, em seu livro *Literatura Infantil – gostosuras e bobices*, logo na introdução, faz um relato de sua história de constituição como leitora,

Sei que lá pelos 9, 10 anos, lia José Lins do Rego, me atirava nos Capitães da areia, do Jorge Amado, sofria com as vicissitudes de Clarissa, do Érico Veríssimo, chorava com as histórias de M. Delly, comprava todos os volumes da coleção das Moças, me encantava com Os meninos da rua Paulo, do Ferenc Molnár; aplaudia Skid, a república dos vagabundos, passava noites com os médicos do Cronin, me espantava com Os miseráveis, de Victor Hugo... Enfim, uma salada literária, onde não reinava nenhum preconceito, onde autores os mais diversos conviviam, onde todos os gêneros se seguiam ou se mesclavam, onde épocas históricas eram vividas através da literatura, onde aprendi a conhecer os meninos da minha terra e das outras [...]. (ABRAMOVICH, 1997, p. 13)

A autora em questão relata que tinha livre acesso à literatura em casa e na escola. Sabe-se, de antemão, que essa realidade é uma exceção e não uma regra na vida da maioria das crianças brasileiras, porém, quando a criança não tem acesso à literatura fora da escola, ela precisa ter acesso na escola.

Tal fragmento foi trazido para a discussão para marcar que se uma criança com nove ou dez anos com acesso a literatura dentro e fora da escola consegue estar repertoriada, com condições de opinar sobre o que gosta ou não gosta de ler com propriedade e conhecimento de causa, todas as crianças desde que tenham acesso a ela, também podem se apropriar desse conhecimento.

Para que isso se torne realidade, as crianças de classes menos favorecidas ou vindas de famílias abastadas que não são envolvidas em práticas sociais de leitura, especialmente do texto literário, em seus lares, podem ter acesso a essa formação, a esse conhecimento na escola. Para tal, esse trabalho demanda formação de repertório artístico-literário, dentre outros, por professores, além de formação que dê condições de analisar a forma e o conteúdo da leitura/literatura a ser priorizada no trabalho educativo, além de realizar a mediação pedagógica, a organização, o planejamento e a sistematização desse conhecimento.

Ainda no que tange à reflexão sobre o papel da leitura/literatura na formação humana, o quadro 4 traz as habilidades do eixo leitura/escuta, das quais serão analisadas duas habilidades em especial, presentes nos documentos citados situadas no campo artístico-literário:

Quadro 4 - habilidades eixo leitura/escuta propostas na BNCC e CBTC (2019) em período de alfabetização

DOCUMENTOS OFICIAIS – BNCC (2017) E CBTC (2019)				
EIXO: LEITURA/ESCUTA				
CAMPO DE ATUAÇÃO	HABILIDADES 1º ANO		HABILIDADES 2º ANO	
	BNCC	CBTC	BNCC	CBTC
TODOS OS CAMPOS	03	04	02	03
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	02	01	02	01
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	03	03	03	03
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDOS E PESQUISAS	01	01	03	03
CAMPO ARTÍSTICO - LITERÁRIO	01 (EF12LP18)	01 (EF12LP18)	02 (EF12LP18 e EF02LP26).	02 (EF12LP18 e EF02LP26).
TOTAL	10	10	12	12
TOTAL DE HABILIDADES EIXO: LEITURA/ ESCUTA TRABALHADAS EM PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO	22 HABILIDADES			

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Ao analisar o quadro 4, observa-se que, em período de alfabetização, são trabalhadas vinte e duas habilidades no eixo leitura/escuta. Dentre essas habilidades, dez são trabalhadas no 1º ano e doze no 2º ano.

Nessa análise, chama a atenção o fato de que entre as vinte e duas habilidades trabalhadas no eixo leitura/escuta, apenas duas delas, situam-se no campo artístico-literário. No 1º ano, é indicada a habilidade (EF12LP18). Para o 2º ano é mantida a habilidade (EF12LP18) e acrescentada a habilidade (EF02LP26). Tais habilidades, contempladas na BNCC e assumidas pelo documento catarinense, podem ser observadas mais detalhadamente no quadro 5:

Quadro 5 - habilidades propostas no eixo leitura/escuta referente ao campo artístico-literário na BNCC e CBTC (2019)

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICA DE LINGUAGEM	ANO ESCOLAR	HABILIDADE
Artístico - literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	1º e 2º ano	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição;
Artístico - literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	2º ano	(EF02LP26) Ler e compreender com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura;

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Ao analisar as duas habilidades destacadas no quadro 5, (EF12LP18 e EF02LP26), percebe-se a ausência de dois fatores importantes quando se trata de leitura: o seu caráter político; e que os textos são discursos com visões de mundo, de sociedade (não são neutros).

Desta forma, vale ressaltar que a habilidade (EF12LP18), destinada para estudantes de 1º e 2º anos, vem posicionada no campo artístico-literário, porém, quando se observa mais atentamente, percebe-se que tal habilidade tem em sua gênese a intencionalidade

de direcionamento para a dimensão sistêmica (rimas e sonoridade, jogos de palavras), para as regularidades linguísticas, para o treino da consciência fonológica⁹ como preparatório para alfabetização, como proposto pelo método fônico¹⁰.

Por sua vez, a habilidade (EF02LP26) destinada aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental traz a proposição do trabalho com textos literários objetivando o desenvolvimento do gosto pela leitura, portanto, torna-se fulcral, refletir sobre o que significa desenvolver o gosto pela leitura, principalmente quando tal proposição consta em documentos oficiais com influência sobre a elaboração ou adequação de todos os currículos escolares de uma nação.

Pode-se afirmar que em torno do ensino de leitura criaram-se alguns mitos, dentre eles de que a leitura precisa ser prazerosa. Pode-se afirmar que essa é uma visão ingênua de leitura. De acordo com Britto:

A leitura da fantasia, do entretenimento, contudo é a mais fácil, porque, espelhando um universo conceitual e valorativo de senso comum, não exige senão conhecimentos adquiridos na experiência cotidiana. Do ponto de vista linguístico, os textos típicos de entretenimento (revistas de variedades, HQs, novelas ligeiras, narrativas de aventuras, suspense, amor etc.) têm organização sintática-semântica e léxico próximos dos discursos do cotidiano, de modo que sua leitura não exige mais que o domínio do código escrito e a ação mecânica de decodificação. Desse modo, pode-se dizer que tal prática leitora não é diferente de outras formas de consumo de cultura de massa – programas de televisão, cinema de entretenimento, teatro de comédia. (BRITTO, 2012, p. 44)

Desta forma, defende-se a priorização da leitura em gêneros secundários, forma de leitura que precisa ser ensinada, em detrimento da descompromissada (prazerosa, entretenimento), visto que para Britto (2012, p. 44) “gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina”. Sendo assim, os sujeitos precisam de tempo, de acesso a textos em gêneros secundários e intervenção pedagógica, porque está em acordo com as possibilidades de acesso e trabalho educativo desenvolvido o valor a ela atribuído. Vale ressaltar que é o

⁹ Capacidade de manipular e refletir sobre os sons da fala (ritmo, rimas, aliterações, segmentação de sílabas, palavras e sentenças, fonemas).

¹⁰ “O método fônico[...] propõe o ensino sistemático e explícito das correspondências entre letras e sons, nasceu provavelmente no século XVI, com educadores alemães” (SEBRA; DIAS, 2011, p. 308). A partir do século XX também ocorreu o desenvolvimento da consciência fonológica. Tem dois objetivos: ensinar correspondências grafofonêmicas e o desenvolvimento da consciência fonológica. Faz parte do grupo dos métodos sintéticos (parte – todo).

conhecimento que promove a leitura e não a leitura que leva ao conhecimento. Dependendo do nível de conhecimento e formação adquirido, será o valor que o sujeito atribuirá à leitura. Nem sempre a leitura será prazerosa, porém, necessária para a formação dos envolvidos. O prazer da leitura se revelará ao sujeito quando ele perceber o valor dela para a sua formação, portanto, mais importante do que desenvolver o gosto pela leitura é perceber o valor daquilo que se lê.

Referendando essa defesa quanto à prioridade de textos em gêneros secundários, Britto contrapõe a relação com a arte e o entretenimento:

[...] a arte supõe uma espécie de voltar-se para a própria vida e indagar a condição humana. A arte é, nesse sentido, admiração. A arte é contemplação da vida. Neste sentido, ela se opõe ao entretenimento. Porque o entretenimento supõe o esquecimento, o apagamento, a evasão, a negação da própria condição humana. O entretenimento me faz esquecer que eu morro. A arte me faz lembrar da própria morte. (BRITTO, 2003, p. 111)

Os estados e municípios ao atualizarem seus documentos curriculares, tendo como mote a BNCC, precisam pensar para além da BNCC e isso é tanto uma possibilidade, quanto uma necessidade. Isso porque o desencadeador das discussões sobre currículo deve ser sempre o projeto de formação assumido coletivamente e não as orientações documentais em si mesmas. E, nesse sentido, boa parte das redes e das instituições escolares assumem a formação de sujeitos críticos, questionadores, agentes transformadores da sociedade.

Para isso, é condição que reconheçam a realidade social para além da pseudoconcreticidade, para além da aparência dos fenômenos. Essa possibilidade, portanto, envolve o domínio de conhecimento teórico-conceituais elaborados, que vão além daqueles relacionados às demandas da cotidianidade, da apropriação do sistema de escrita alfabética e de sua identificação em práticas sociais, além de constituição desde a alfabetização de repertório cultural associado aos campos do conhecimento artístico, científico e filosófico. Alcançar tais demandas formativas é tarefa complexa a envolver, certamente, muito mais do que um processo de recorta e cola da lista de competências previstas na BNCC e, até mesmo, no CBTC.

5 Considerações finais

Ao finalizar o artigo em questão, observa-se a prevalência da indicação de gêneros da vida cotidiana nos documentos analisados – BNCC (2017) e CBTC (2019) –, ambos tomados, no que é proposto para o período de alfabetização, objetivando o ensino do sistema de escrita alfabética, decodificação e fluência leitora.

No que tange ao trabalho com a literatura, tanto a BNCC quanto o CBTC contemplam apenas duas habilidades no eixo da leitura/escuta, sendo uma voltada ao ensino do sistema de escrita alfabética e a outra visando desenvolver o gosto pela leitura. A literatura não é voltada para a formação estética, para o seu papel humanizador. O trabalho com literatura quase não aparece, ou seja, as habilidades propostas delineiam o trabalho com uma língua reduzida e empobrecida (PERRONE-MOISÉS, 2006), em favor de formação humana para o mercado de trabalho, para a adaptação à sociedade estabelecida.

Percebe-se no decorrer das análises dos documentos em questão, que há um mascaramento da dimensão política e um apagamento da ideia de que os textos são discursivos e que trazem visões de mundo, de sociedade. Britto (2003, p. 111) nos diz que para Aristóteles “[...] a maior de todas as artes é a política [...] não como a mesquinha da disputa, mas como a grandeza da ação social, de construção do espaço da possibilidade humana”. Portanto, precisa-se ficar atento a esses mascaramentos e apagamentos de intenções formativas presentes nos documentos oficiais discutidos, visando ir além dessas competências e habilidades propostas, proporcionando aos estudantes o direito a uma formação integral (no sentido da omnilateralidade), ao se elaborar ou readequar os currículos dos estados e municípios à BNCC.

Percebe-se, ainda, que, no documento catarinense, há um conflito teórico, visto que o documento assumiu a fundamentação teórica da Proposta Curricular Catarinense (2014) – o materialismo histórico e dialético e uma proposta pedagógica crítica – e as habilidades e competências da BNCC – fundamentadas na pedagogia das competências (PERRENOUD, 1999), de base adaptativa, contraposta diametralmente à crítica, portanto. Tal conflito que instaura uma contradição original suscita questionamento: a qual fundamentação os municípios e as escolas catarinenses seguirão, aquela que possibilita a

formação omnilateral dos sujeitos (presente na Proposta Curricular 2014) ou aquela que propõe a formação unilateral (proposta pela BNCC, através de suas competências e habilidades)?

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

APPLE, Michael W. **Políticas educacionais e educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: [MEC], 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003. (Coleção ideias sobre Linguagem).

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura: acepções, sentidos e valor. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v.21, n. 22, p. 18-31, jan./abr. 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos:** a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso:** leitura e formação. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: companhia das Letras, 1993. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4411070/mod_resource/content/1/Por%2oque%2oler%20os%20Cl%C3%A1ssicos%3F%20.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, 1999. DOI: 10.20396/remate.voio.8635992. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos:** o direito à literatura, Rio de Janeiro, 2011. 5 ed. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

CORRÊA, Adriana. **A construção do currículo nacional no Brasil:** das tendências políticas às percepções dos atores sobre o contexto de produção. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2019.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FERREIRA JR, Amarildo; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, v. 12, n. 26, p.635-646, jul./sept. 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/icsae/a/krVJKwTKvxNz8GwTr68KZXf/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 21 fev. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt6>. Acesso em: 08 out. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-

1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 20 abr. 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico – crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PEDRALLI, Rosângela; EMERICK DE MARIA, Maíra. Humanização e apropriação inicial da escrita: implicações decisivas para a educação linguística. In: CAVALHEIRO, Aline Cassol Daga; MOSSMANN, Suziane da Silva (orgs.). **Educação e Linguagem na perspectiva histórico-cultural**. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 143-169. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/educacao-e-linguagem-na-perspectiva-historico-cultural/>. Acesso em: 13 fev. 2021.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.voi9p16-29>. Acesso em: 15 out. 2021.

ROJO, Roxane Helena R; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 18 out. 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. [Florianópolis: a Secretaria], 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB trajetórias, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Editores Associados, 2013.

SFORNI, Maria Sueli de Faria. Um olhar para a alfabetização mediado por conceitos da teoria Histórico-Cultural. **Revista Teoria e prática da educação**, São Paulo, v. 19, n.3, p. 07-18, set./dez. 2016. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36617>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. Disponível em <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/161/metodos-de-alfabetizacao--delimitacao-de-procedimentos-e-consideracoes-para-uma-pratica-eficaz> . Acesso em: 19 jan. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Recebido em: 03/10/2020

Revisões requeridas em: 22/09/2021

Aprovado em: 25/10/2021

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 23 - Número 53 - Ano 2022

revistalinhas@gmail.com