



## REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO OFICIAL E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA ESCRITA EM SALA DE AULA

Glenda Ribeiro Pinto <sup>1</sup>

Rayannie Mendes de Oliveira <sup>2</sup>

Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes <sup>3</sup>

### RESUMO

Considerando que o currículo está para além do que revela a etimologia da palavra de uma simples organização das disciplinas de uma etapa de ensino ou curso e que este traduz as concepções de aprendizagem e de sociedade de determinada época, ou seja, cada organização dos conhecimentos historicamente construídos perpassa pela formação do sujeito que se deseja formar, bem como pelos anseios de uma classe social que deseja se perpetuar no poder, este artigo tem o objetivo de analisar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto currículo oficial para o ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para atingir o objetivo proposto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental e organizamos o presente trabalho em duas seções: primeiro, refletimos sobre a concepção da BNCC para o ensino da escrita e, em seguida, tecemos algumas possibilidades para o ensino da escrita a partir do uso do texto em sala de aula, uma vez que observamos a importância de apresentar para a criança a escrita da forma que a mesma circula pela sociedade, bem como uma escrita com significado que ultrapasse a visão errônea da decodificação de letras e sons que ainda persiste no currículo oficial. Para fundamentar a nossa discussão, dialogaremos com autores como: Paraíso e Santos (1996), Gontijo (2015), Smolka (2012), Jolibert e Jacob (2006), Gonçalves (2015) e outros que nos forneceram contribuições durante o desenvolvimento da presente pesquisa.

**Palavras-chave:** Currículo, Base Nacional Comum Curricular, Ensino da escrita.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao discutirmos sobre o currículo oficial imposto pelos órgãos educacionais e compreendendo que o mesmo possui as suas concepções de aprendizagem, de homem e de sociedade, surgiu a seguinte problemática que direcionará a nossa discussão: O que ensinar durante o processo de aquisição da escrita?

Nesse sentido, este artigo encontra-se dividido em duas seções, a saber: na primeira seção, apresentamos a concepção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, [glenda.rp@discente.ufma.br](mailto:glenda.rp@discente.ufma.br);

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, [rayannie.oliveira@discente.ufma.br](mailto:rayannie.oliveira@discente.ufma.br);

<sup>3</sup> Professora orientadora: Doutora, Universidade Federal do Maranhão - UFMA, [vanja.dominices@ufma.br](mailto:vanja.dominices@ufma.br).



currículo oficial para o ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e, na segunda seção, tecemos possibilidades para o ensino da escrita a partir do uso do texto em sala de aula.

Para atender o objetivo deste artigo, foi necessário, a priori, definirmos o tipo de pesquisa a ser realizada e os procedimentos que seriam adotados para fundamentar a nossa discussão. Quanto à abordagem, optamos por uma pesquisa qualitativa cuja compreensão é obtida a partir de uma densa descrição que fizemos para compreender o nosso objeto. Quanto ao objetivo, selecionamos a pesquisa exploratória que permite maior aproximação do pesquisador com o problema de estudo. Quanto aos procedimentos, optamos pela pesquisa bibliográfica e documental que fundamentou a nossa discussão acerca do currículo oficial destinado para o ensino da escrita.

## **O CURRÍCULO OFICIAL PARA O ENSINO DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Antes de evidenciarmos o currículo oficial destinado ao ensino da escrita, é interessante apontarmos as diferentes facetas que o mesmo assume no interior da escola. Paraíso e Santos (1996) identificam seis expressões criadas para traduzir as características de cada currículo: oficial, formal, em ação ou real, oculto, explícito e vazio ou nulo.

O currículo oficial é aquele planejado e divulgado de modo oficial pelas autoridades competentes da área da educação para que seja desenvolvido em sala de aula. São exemplos de currículo oficial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); as propostas curriculares elaboradas pelos estados e municípios. Na mesma perspectiva, temos o currículo formal que também compreende os conteúdos elaborados para o trabalho em sala de aula.

O currículo em ação ou real abrange as aprendizagens que os alunos desenvolvem em decorrência do que foi transmitido durante a aula. Já o currículo oculto refere-se ao que está implícito nas atividades, isto é, não constituem objetivos expressamente mencionados pelo professor em seu planejamento, diferente do currículo explícito onde os objetivos de aprendizagem estão claros. Por fim, tem-se o currículo vazio ou nulo que consiste em conhecimentos que foram silenciados ao longo da história da educação.

Dentre os tipos de currículo mencionados, nesta seção, focaremos a nossa discussão no currículo oficial desenvolvido para o ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão preliminar foi



publicada no ano de 2015, como o documento oficial que rege o processo de ensino e aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento em todo o país.

Gontijo (2015) comenta que a elaboração de um currículo oficial que regesse a educação básica nacional foi uma preocupação dos órgãos competentes da educação em diferentes momentos da história. Para a autora, essa preocupação, embora seja necessário analisar cada contexto sociopolítico e econômico, está relacionada à finalidade de democratizar a educação para que toda a população tenha acesso ao mesmo conhecimento produzido historicamente e modernizar o ensino.

Portanto, a primeira iniciativa nesse sentido de estabelecer orientações gerais para o ensino data do ano de 1949 com o documento intitulado *Leitura e linguagem no curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas*. Desta iniciativa para a BNCC, identificamos ainda como documentos orientadores do ensino no país: *A escola de 1º grau e o currículo* (1972), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (2013).

Entre a aprovação das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* e a versão preliminar da *Base Nacional Comum Curricular*, observamos um intervalo de dois anos, mas segundo Gontijo (2015), a BNCC não revogou as primeiras diretrizes e, em seu texto, apresentou áreas de conhecimento como forma de organização do currículo. Ainda sobre a BNCC, esta contempla todas as etapas da educação básica, diferente dos outros documentos norteadores já apresentados aqui.

A BNCC apresenta quatro áreas de conhecimento, a saber: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática. Em Linguagens, nossa área de discussão, encontramos Língua Portuguesa, Língua estrangeira moderna, Arte e Educação Física como os componentes curriculares. Embora, o discurso da BNCC considere as áreas de conhecimento priorizando a integração entre as disciplinas, observamos na leitura do documento as orientações sobre os componentes de forma isolada.

Sobre isso, Gontijo (2015) comenta:

Apesar de pretender uma articulação entre os componentes curriculares por meio das áreas, estes são apresentados separadamente, o que, certamente, dificultará a sua articulação. Desse modo, a pretensa renovação e o aprimoramento ficarão dificultados, pois a organização da BNCC permite que a disciplinarização /especialização dos conhecimentos continue em detrimento de uma visão de totalidade do conhecimento. Como essa organização abrange os anos iniciais, a BNCC reforça a disciplinarização precoce [...]. (2015, p. 183)

Nessa perspectiva, a “renovação e o aprimoramento da educação básica” enfatizado pelo então ministro da educação Renato Janine Ribeiro no seu discurso de apresentação da BNCC

parece estar aquém do que de fato o documento apresenta. A disciplinarização e a consequente especialização do conhecimento incorrem em uma prática defasada e duramente criticada pelos estudiosos da educação e exigem que o professor busque formação para promover a articulação entre os componentes curriculares em sala de aula.

Quanto às orientações para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esta se subdivide em quatro eixos aprofundando, segundo o documento, as experiências com a língua oral e escrita que tiveram início na família e na Educação Infantil: oralidade, análise linguística /semiótica, leitura /escuta e produção de textos. Dessa forma, a BNCC especifica:

[...] no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2017, p. 89)

Portanto, observamos que, no documento em vigência, há uma preocupação em aprofundar e consolidar os estudos iniciados na Educação Infantil. Outro ponto a destacar desse documento é a sua percepção sobre a alfabetização, entendida como o foco da ação pedagógica onde os alunos irão conhecer a mecânica da escrita e da leitura. Sobre essa questão, Gontijo (2015) comenta que a alfabetização permanece reduzida à aquisição da tecnologia da escrita, retirando o seu caráter político.

Ainda na discussão acerca da alfabetização, Bortolanza et al (2018) corrobora com a autora citada acima de que não podemos tratar sobre o ato de escrever como se este fosse apenas a aprendizagem de uma técnica. Para as autoras, o processo de escrita envolve mais que o saber codificar e decodificar, consistindo em uma atividade que compreende significados e sentidos. Diferentemente da BNCC, que insiste na técnica e na alfabetização como a conversão de sons da língua em material gráfico.

Segundo Bortolanza et al (2018), a BNCC ignora que a alfabetização, enquanto um processo complexo, precisa ser conduzido a partir dos significados e sentidos que as palavras assumem para as crianças em diferentes contextos. Assumindo a perspectiva vigotskiana, as autoras mencionadas evidenciam que o processo de aquisição da leitura e da escrita deve estar envolto na cultura escrita da qual a criança faz parte, na finalidade de ampliar o seu olhar para os diferentes portadores de texto.



Diante disso, buscando os sentidos da escrita, as autoras sugerem como atividades para a alfabetização:

[...] as atividades na alfabetização precisam contemplar a diversidade de textos como bons modelos a serem imitados e aprendidos pelas crianças, em atividades epilinguísticas significativas. A apropriação da escrita implica refletir sobre a linguagem em suas dimensões linguística, semântica, ideológica, e não memorizar correspondências entre sons e letras que nada significam para a criança. (BORTOLANZA et al, 2018, p. 969 e 970)

Nesse sentido, observamos que a proposta da BNCC é inversa ao que propõe as autoras, uma vez que insiste no processo de escrita enquanto transposição de sons em letras. Dessa forma, as atividades construídas a partir da visão do currículo oficial discutido aqui destituem de significados e sentidos para as crianças que se encontram nesse processo, as quais tendem a reproduzir a tecnologia da escrita sem refletir sobre a mesma.

Gontijo (2015) comenta que estas orientações da BNCC revelam a sua preocupação com a instrumentalização técnica, uma vez que a finalidade consiste em atender as demandas sociais e profissionais. Nessa perspectiva, Bortolanza et al (2018) também identificam um maior comprometimento desse documento orientador com a lógica da sociedade capitalista do que com a formação humana, ou seja, o seu discurso está concentrado em atingir metas e um bom desempenho nas escolas.

Nessa discussão ainda podemos acrescentar que a Base tem como pano de fundo o cenário do modelo de economia neoliberal, onde o objetivo é a busca incessante por lucro. Seguindo essa concepção, a BNCC constrói seus objetivos de aprendizagem pautados em uma padronização da educação sem considerar as diferenças culturais que fazem parte de um país tão vasto em extensão e diversidade quanto o nosso.

Diante disso, é possível inferir que a BNCC apresenta uma concepção de currículo tecnicista a partir da apresentação de conhecimentos fragmentados sob a aparência da interdisciplinaridade. Esse caráter tecnicista já experimentado pela educação no Brasil nos anos 1970 apresenta como característica um rol de objetivos que devem ser alcançados e de aprendizagens que os alunos devem desenvolver tendo em vista as avaliações nacionais.

Bortolanza et al (2018) afirmam ser possível a existência de um currículo que seja referência para todo o país, mas ressaltam que este deve considerar em seu texto o entendimento de uma educação voltada para a formação crítica de seus cidadãos, fato então não observado na BNCC conforme discussão já empreendida. Por isso, quando nos debruçamos sobre a visão da alfabetização apresentada na Base enfatizamos que a mesma não está preocupada com o seu caráter político, de emancipação, mas na transmissão do código pelo código sem uma reflexão crítica.





Ainda no ensino da Língua Portuguesa, a BNCC assume como centralidade da sua proposta o texto como unidade de trabalho neste componente curricular. Segundo Gontijo (2015), essa proposta de trabalho é fruto das lutas contra os regimes autoritários que não permitiam a liberdade de expressão nas escolas. Nesse sentido, a proposta em defesa da leitura e da produção de textos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental figura no currículo oficial como um dos eixos de trabalho.

Contudo, a autora observa que a Base tende a enfatizar objetivos relacionados ao registro, à anotação quando se refere à produção de textos, ou seja, a famigerada cópia reaparece contradizendo a proposta de construção da BNCC como renovação para o ensino. Proporcionar a escrita de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma forma de oportunizar às crianças livre expressão sobre o que sentem e desejam escrever construindo o caráter político do ato de escrever.

Ao analisar a proposta de trabalho da BNCC com os diferentes gêneros textuais, Bortolanza et al (2018) observam que a Base determina quais gêneros serão trabalhados com as crianças recorrendo aos mais fáceis e simples para o início do trabalho. Este posicionamento revela que o currículo oficial ignora que as crianças têm acesso a diferentes portadores textuais em variadas situações do cotidiano e que deviam ser explorados em sala de aula.

Ainda discutindo sobre o uso do texto na sala de aula, amparados em Bortolanza et al, observamos que a BNCC aponta o seu uso como um pretexto para o ensino de aspectos gramaticais da língua portuguesa. Mais uma vez, o currículo oficial parece destituir os significados e os sentidos que os conteúdos podem apresentar para a criança, deixando para o professor o desafio de buscar formação continuada para proporcionar aos seus alunos uma reflexão crítica com vistas a uma renovação do ensino e a uma educação transformadora.

## **TECENDO ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA ESCRITA**

Gonçalves (2015), ao discutir sobre a alfabetização, traz à tona uma dúvida que paira sobre a cabeça de professores alfabetizadores e que, por vezes, fica sem resposta: “Por onde começar? ” (GONÇALVES, 2015, p. 45). Aproveitamos a oportunidade para trazer essa questão para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: “O que ensinar? ”.

Observamos anteriormente que os estudos atuais, bem como o currículo oficial indicam o caminho do texto. Mas, como esse texto deve chegar em sala de aula? Que tipo de texto deve entrar na sala de aula? O texto escolhido deve estar alinhado aos critérios de facilidade conforme

a idade ou o nível de leitura e escrita do aluno? O texto pode ser levado pelo aluno para a sala de aula ou somente o professor tem esse poder?

Estas questões nos provocam uma reflexão sobre o conteúdo presente nos currículos e que precisa ser transmitido em sala de aula. A partir de uma perspectiva vigotskiana, Gonçalves (2015) propõe que o ponto de partida para a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser a vida, ou seja, as atividades propostas sobre o ler e o escrever devem partir de uma necessidade dos alunos, de algo que faça sentido e tenham um significado para a vida deles.

Assumindo essa perspectiva, a autora aponta uma direção para o trabalho em sala de aula: “Se partimos de situações reais, da linguagem escrita em contextos reais, partiremos, então, de textos, pois os textos são unidades de sentido” (GONÇALVES, 2015, p. 48). Contudo, o texto não deve ser usado como um elemento figurativo para o ensino de unidades da nossa língua, ou seja, a sua presença em sala de aula precisa estar para além da análise dos meandros gramaticais.

Para a autora em destaque, as unidades linguísticas não devem ser excluídas do ensino da Língua Portuguesa, uma vez que se faz necessário aprender o que e como dizer na forma escrita e, a partir desse entendimento, o texto tem o papel de contextualizar esse ensino. Assim, a autora segue comentando:

É importante dizer que não se trata de trabalhar os textos como pretexto para o aprendizado do sistema de escrita. Não é a letra, o som, a sílaba ou a palavra a ser ensinada que determina a escolha dos textos a serem apresentados às crianças. O que se pretende é observar nos textos que estão em circulação na sala de aula que aspectos podem ser analisados com as crianças de modo que se favoreça o aprendizado do sistema de escrita. (GONÇALVES, 2015, p. 51)

Assim, observamos desabar a ideia de que o texto deve ser escolhido com base no conteúdo gramatical a ser ensinado para as crianças, isto é, ainda vemos nas salas de aula práticas semelhantes a essa: se o professor explorar o encontro consonantal, por exemplo, ele irá escolher um texto que possua uma variedade de palavras com encontro consonantal para que os alunos identifiquem essas palavras com mais facilidade e, desse modo, o texto em si ficará em segundo plano.

Portanto, Gonçalves (2015), ao apresentar algumas possibilidades para o trabalho com o texto em sala de aula, enfatiza a importância da leitura diária do professor para os seus alunos e que não se resumam à leitura de textos literários. O universo da leitura é vasto e com inúmeras possibilidades, por que reduzir o acesso das crianças aos diferentes portadores de texto? O professor pode fazer a leitura de notícias de jornais, informativos, bilhetes, convites, panfletos, mostrar para os alunos um livro que esteja lendo, essas são algumas formas de estimular a

leitura dos seus alunos para que estes vejam o texto presente também na vida do seu professor e não o associem somente à rotina da sala de aula.

Quanto à escrita de textos, a autora ressalta: “Se, em relação à leitura, o professor pode ‘emprestar seus olhos’ aos alunos, também pode ele ‘emprestar suas mãos’ para que as crianças escrevam” (GONÇALVES, 2015, p. 53). A ressalva feita pela autora revela uma maneira de trabalhar a escrita com as crianças, isto é, o professor na figura de escriba registra os textos produzidos oralmente pelos seus alunos e, mais uma vez, cabe a observação de que os textos escolhidos para a produção não devam estar baseados somente no critério da facilidade reduzindo assim a possibilidade de interação com diferentes tipos de texto.

Nessa perspectiva de análise e de apresentação de alternativas para o trabalho com o texto em sala de aula, Araújo (2015) acrescenta:

Organizar o ensino da leitura e da escrita procurando criar condições para a apropriação da linguagem escrita como um instrumento de compreensão e intervenção na realidade implica, em primeiro lugar, possibilitar vivências com a leitura e a escrita que tenham relevância e significado para a vida da criança, algo que se torne uma necessidade para ela e que lhe permita refletir sobre sua realidade e compreendê-la. (2015, p. 101 e 102)

A partir disso, ressaltamos que não pretendemos engessar essas atividades, discutimos aqui possibilidades para o trabalho no ensino da escrita. Como a autora acima mencionou, é necessário propor atividades que tenham algum significado para os alunos, ou seja, o que deu certo para um grupo de crianças pode não dar certo para outro grupo que esteja situado em outro contexto, mais isso não impede a realização de atividades que favoreçam a interação com a leitura e a escrita.

Nessa discussão, Gonçalves (2015) acrescenta: “Somente cada professor diante do seu grupo pode pensar caminhos metodológicos que atendam às necessidades e às peculiaridades das crianças” (2015, p. 54 e 55). Além de conhecer os seus alunos, faz-se necessário também ter o conhecimento acerca das características da Língua Portuguesa com vistas a proporcionar de modo consistente o aprendizado da escrita.

Outro ponto a considerar nessa discussão sobre o ensino da escrita é que esta não se dará de forma exclusiva na disciplina de Língua Portuguesa. É errôneo pensarmos que devemos levar textos somente nas aulas desse componente curricular, ou seja, nas aulas de Matemática, Ciências, História, Geografia também é possível trabalharmos com textos para explorarmos a leitura e a escrita. Além disso, reafirmamos que as atividades também podem partir da necessidade e do interesse das crianças, conforme a autora comenta:

Os conteúdos de alfabetização passam a ser infinidade de questões e indagações que a criança traz para a escola para dar conta de sua necessidade de construir/reconstruir conhecimentos sobre o mundo, a sociedade, a natureza e sobre si mesma. Conteúdos





que possibilitem articular no trabalho pedagógico a realidade sociocultural das crianças, as características do desenvolvimento infantil e que também garantam o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. (ARAÚJO, 2015, p. 110 e 111)

Tendo em vista o exposto acima, reafirmamos que o currículo não deve ser algo enrijecido de forma que não aceite um conteúdo que o mesmo não contempla. O movimento, apontado pela autora, de construção e reconstrução de conhecimento feito pelas crianças a partir da mediação do professor confirma uma das funções primordiais da escola de compartilhar o conhecimento construído ao longo da história da humanidade.

Nessa perspectiva, Smolka (2012), ao conceber a alfabetização como um processo discursivo, afirma que a criança aprende a ouvir e a entender o outro pela leitura, bem como aprende a falar e a dizer o que quer pela escrita. Além disso, a autora indaga se as crianças podem falar o que pensam na escola, se podem escrever o que falam ou escrever como falam, ou seja, a mesma questiona se as crianças têm espaço para trazer as suas necessidades de conhecimento para o ambiente escolar. Segundo ela, quando ocorre, “isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos” (SMOLKA, 2012, p. 87).

Já sabemos que o texto deve estar presente em sala de aula no processo de aquisição da escrita, uma vez que consiste em uma unidade de sentido e estamos em busca de possibilidades que provoquem sentido e tenham significado na aprendizagem das crianças. Chegamos então na fase da produção de texto e questionamos: sabemos que os diferentes tipos de texto devem fazer parte do cotidiano escolar, mas as crianças irão escrever o quê?

Para Jolibert e Jacob (2006), “escrever é produzir mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais” (2006, p. 191), ou seja, o processo de aprendizagem da escrita não pode está resumido a redações com temas pré-determinados pelo professor, tampouco reduzida a famigerada cópia de textos encontrados nos livros didáticos. Estas atividades acabam por caracterizar a escrita um processo enfadonho e cansativo para as crianças, que não conseguem se expressar por meio da escrita.

Outro fato facilmente identificado nas salas de aula é a construção de frases ou parágrafos que não apresentam sentido para o aluno, ou ainda, propõe-se em sala de aula que se escreva sobre alguma imagem que nada representa para aquela criança. É necessário que o professor desconstrua a sua concepção do que é escrever para que os seus alunos não criem nenhum tipo de bloqueio ou aversão à escrita. Sobre isso, as autoras comentam:

Escrever é produzir textos ou, melhor, tipos de texto, em função das próprias necessidades e projetos: cartas, cartazes, receitas, notícias, histórias, poemas, etc. Não se trata de produzir frases soltas ou parágrafos isolados que depois teriam que ser colados a outros fragmentos para constituir um texto completo. Produzir é, “de cara”,



assumir a perspectiva de um determinado tipo de texto, dirigido a certo destinatário, com uma intencionalidade específica. (JOLIBERT e JACOB, 2006, p. 192)

Observamos que as autoras propõem a escrita de textos para as crianças, desde que estes estejam em conformidade com as suas necessidades e sejam direcionados a um destinatário. Como exemplo, podemos citar: escrever um bilhete ou uma carta para um aluno que faltou à aula; escrever um convite para a família ou alunos de outras salas para uma exposição que a turma irá realizar; escrever cartazes para socializar o conhecimento aprendido nas aulas de Ciências; são inúmeras as possibilidades que acabam trocadas por atividades sem significado para as crianças.

Contudo, é necessário ressaltar que a escrita não é algo a ser trabalhado e conquistado de forma imediata. Para as autoras, a escrita deve ser vista como um processo e não como um produto transmitindo a ideia de que está pronto e acabado na primeira vez em que se senta para escrever. Escrever está para além dessa concepção, é um processo complexo que requer tempo, dedicação e sucessivas revisões até se chegar ao texto final.

Além disso, o professor também precisa deixar claro para o aluno a função da escrita de um texto, ou seja, é necessário que a criança compreenda que, ao escrever um texto, ela estará se expressando, comunicando algo, narrando um fato, explicando, informando, incentivando, reivindicando, entre outros. Por isso, as autoras reiteram a necessidade de produzir textos em situações reais e para destinatários legítimos que estejam envolvidos no contexto. Dessa forma, as crianças compreenderão a utilidade de um texto e a escrever um texto, uma vez que “aprende-se a fazer textos produzindo diversos textos” (JOLIBERT e JACOB, 2006, p. 192).

Diante da discussão implementada até aqui, observamos a importância da presença do texto em sala de aula no desenvolvimento do processo de aquisição da escrita. O texto deve chegar a partir de uma necessidade dos alunos mostrando a eles a sua principal função de comunicar algo para quem está lendo, bem como a sua escrita deve envolver a necessidade de transmitir algo a alguém real que esteja esperando essa mensagem. À parte disso, é necessário compreender também que os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade devem se fazer presente em sala de aula expandindo o olhar e o interesse da criança pelo universo da escrita.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisarmos um currículo, vemos que este revela as concepções de homem, sociedade e aprendizagem de cada época, ou seja, cada organização dos conhecimentos



historicamente construídos perpassa pela formação do sujeito que se deseja formar. Vimos também que o currículo possui diferentes facetas que tendem a valorizar um conhecimento em detrimento de outro e terminam por omitir a contribuição de muitos grupos sociais na construção da história. O currículo oficial, uma dessas facetas, imposto pelas instituições educacionais de um país, manifesta os conhecimentos que devem estar presentes na sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) discutida aqui é um exemplo desse tipo de currículo. Com um caráter tecnicista e um pano de fundo neoliberal, a Base prometeu renovação no ensino, mas revelou o objetivo de uma padronização que não considerou as especificidades de uma sociedade plural distribuída em um país com dimensões continentais. Além disso, seu caráter meramente técnico, retira a criticidade e a finalidade da educação voltada para a formação humana, principalmente quando analisamos o ensino da escrita ainda marcado pela reprodução de atividades sem significado para o aluno.

Portanto, amparados teoricamente, apresentamos possibilidades para o ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental que versam sobre o trabalho com o texto em sala de aula, uma vez que esta é a forma da escrita amplamente divulgada na sociedade e todos os dias as crianças estão em contato com ela. Contudo, como observamos, o currículo oficial das escolas não favorece a aprendizagem da escrita por meio de textos por acrescentar o critério da facilidade e, assim, impor a interação do aluno com poucos tipos de portadores de texto. Nesse sentido, permanece o desafio do professor em buscar formação para trabalhar com essa ferramenta em sala de aula, bem como favorecer a aprendizagem dos seus alunos de forma significativa e de acordo com as suas necessidades.

## **REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. Cap. 3. p. 89-113.

BORTOLANZA, Ana Maria; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 958-983, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46452>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação. Brasília: SEE /CNE, 2017.



GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetizar: por onde começar. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta (Orgs.). Como alfabetizar?: na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015. Cap. 3. p. 45-56.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf, Vitória, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/68>. Acesso em: 09 fev. 2022.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette. Produzir e aprender a produzir textos. In: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 7. p. 191-199.

PARAÍSO, Marlucy e SANTOS, Lucíola. Dicionário Crítico da Educação: Currículo. Presença Pedagógica. v.2, n.7. Belo Horizonte: Dimensão, jan./fev.1996, p.82-84.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 183 p.