



TRADUÇÃO

Uma análise crítica sobre a temática da consciência fonológica na Base Nacional Comum Curricular

A critical analysis about the theme of phonological awareness in the Common National Curricular Base

Un análisis crítico sobre el tema de la conciencia fonológica en la Base Curricular Común Nacional

Anilda Costa Alves¹

orcid.org/0000-0003-2365-8799
anilda.alves@servidor.uepb.edu.br

Julienne Lopes Ribeiro

Pedrosa²

orcid.org/0000-0003-4308-8762
julienne.academia@yahoo.com.br

Recebido em: 25 jun. 2025.

Aprovado em: 12 fev. 2026.

Publicado em: 23 jun. 2026.

Resumo: Ao longo do tempo, o processo de alfabetização, como área de pesquisa, foi se apresentando e (ainda) se apresenta de forma dicotômica, ora privilegiando métodos considerados sintéticos, ora privilegiando métodos considerados analíticos, sempre numa espécie de duelo entre as referidas perspectivas. Embora haja a ausência de alinhamento entre os diferentes métodos de alfabetização, não há como prescindir da necessidade de favorecer que o aprendiz em alfabetização adquira competências que envolvam o nível estrutural da língua, que, por sua vez, se dá através do desenvolvimento da consciência fonológica. Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo é suscitar uma reflexão sobre como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), principal documento que rege a educação nacional, apresenta a temática da consciência fonológica. Para isso, embasamos nossas discussões nos estudos de Alves e Finger (2023), Roberto (2016), Savage (2015), Soares (2022), dentre outros, no tocante às discussões relacionadas à consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. Metodologicamente, utilizamos uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, através dos procedimentos bibliográfico e documental. Os resultados deste estudo demonstraram que os aspectos fonético-fonológicos estão pouco presentes no currículo da Educação Básica, visto que a maior representação, ainda que com algumas lacunas, está presente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nas demais etapas e níveis, a temática se mostra praticamente apagada, o que pode favorecer um trabalho pouco sistemático quanto a esse nível de conhecimento para os aprendizes em alfabetização, visto que as lacunas apresentadas no documento se refletem diretamente nos materiais produzidos para serem trabalhados no ambiente escolar.

Palavras-chave: consciência fonológica; alfabetização; Base Nacional Comum Curricular.

Abstract: Over time, the literacy process, as an area of research, has been and (still) presents itself in a dichotomous way, sometimes favoring methods considered synthetic, sometimes favoring methods considered analytical, always in a kind of duel between these perspectives. Despite the lack of alignment between the different literacy methods, there is no way to dispense the need to encourage the learner at the literacy level to acquire skills that involve the structural level of the language, which, in turn, occurs through the development of phonological awareness. In this sense, the general objective of this article is to promote a reflection on how the Common National Curricular Base (Brazil, 2018), the main document that governs national education, presents the theme of phonological awareness. To this end, we base our discussions on the studies of Alves and Finger (2023), Roberto (2016), Savage (2015), Soares (2022), among others, regarding discussions related to phonological awareness and its importance for the literacy process. Methodologically, we used a qualitative, descriptive approach, through bibliographic and documentary procedures. The results of this study demonstrated that phonetic-phonological aspects are little present



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite a cópia e redistribuição do material em qualquer formato e para qualquer finalidade, desde que a autoria original e os créditos de publicação sejam mantidos.

¹ Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Guarabira, Paraíba, Brasil.

² Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

in the Basic Education curriculum, since the greatest representation, even though with some gaps, is present in the Initial Years of Elementary Education. In the other stages and levels, the theme is practically invisible, which may favor a less systematic work regarding this level of knowledge for learners at the literacy level, since the gaps presented in the document directly reflect on the materials produced to be worked on in the school environment.

Keywords: phonological awareness; literacy; Common National Curricular Base.

Resumen: A lo largo del tiempo, el proceso de alfabetización, como área de investigación, se ha presentado y se presenta (aún) de forma dicotómica, favoreciendo en ocasiones métodos considerados sintéticos y en otras ocasiones métodos considerados analíticos, siempre en una especie de duelo entre las perspectivas mencionadas. A pesar de la falta de alineación entre los diferentes métodos de alfabetización, no se puede obviar la necesidad de incentivar al aprendiz en el nivel de alfabetización para que adquiera habilidades que involucran el nivel estructural del lenguaje, lo que, a su vez, ocurre mediante el desarrollo de la conciencia fonológica. En este sentido, el objetivo general de este artículo es provocar una reflexión sobre cómo la Base Curricular Común Nacional (Brasil, 2018), el principal documento que rige la educación nacional, presenta el tema de la conciencia fonológica. Para ello, basamos nuestras discusiones en los estudios de Alves y Finger (2023), Roberto (2016), Savage (2015), Soares (2022), entre otros, sobre las discusiones relacionadas con la conciencia fonológica y su importancia para el proceso de alfabetización. Metodológicamente, se utilizó un enfoque cualitativo y descriptivo, mediante procedimientos bibliográficos y documentales. Los resultados de este estudio demostraron que los aspectos fonético-fonológicos tienen poca presencia en el currículo de Educación Básica, ya que la mayor representación, aunque con algunas lagunas, se da en los primeros años de Educación Primaria. En las demás etapas y niveles, el tema está prácticamente ausente, lo que puede favorecer un trabajo menos sistemático en este nivel de conocimiento para los estudiantes de alfabetización, ya que las lagunas presentadas en el documento se reflejan directamente en los materiales producidos para trabajar en el entorno escolar. Palabras clave: Conciencia fonológica. Alfabetización. Base Curricular Común Nacional.

Palabras clave: conciencia fonológica; lectoescritura; Base Curricular Común Nacional.

1 Introdução

Diferentemente da fala, que se desenvolve de forma natural, a escrita se apresenta como uma tecnologia artificial, que se originou a partir de demandas culturais e sociais, necessitando de uma instrução explícita e sistemática para sua concretização. Nesse sentido, Soares (2022) estabelece que as sociedades humanas, em grande parte, foram se configurando como grafocêntricas, à medida que o uso da escrita foi se

tornando cada vez mais necessário para responder às referidas demandas.

Conforme aponta Savage (2015), ao longo do tempo, o processo de alfabetização, como área de pesquisa, foi se apresentando e (ainda) se apresenta de forma dicotômica, ora privilegiando métodos considerados sintéticos, quando a aprendizagem da leitura parte de unidades menores da língua (tais como os sons que as letras representam e a pronúncia das sílabas que compõem uma determinada palavra) até as unidades maiores (tais como palavra, frases e texto), ora privilegiando métodos considerados analíticos, que fazem o percurso inverso, visto que a aprendizagem da leitura parte das unidades maiores e dotadas de sentido até as unidades menores, que isoladamente não produzem sentido.

Embora haja a existência da controvérsia suscitada, não há como prescindir da necessidade de favorecer que o aprendiz em alfabetização adquira competências que envolvam o nível estrutural da língua, que, por sua vez, se dá através do desenvolvimento da consciência fonológica (doravante CF). Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral suscitar uma reflexão sobre como a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2018), principal documento que rege a educação nacional, apresenta a temática da CF. A fim de contemplar tal objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (i) apresentar uma definição para a CF, seus níveis e como ela é apresentada na BNCC; (ii) verificar como a CF é apresentada em cada etapa da Educação Básica na BNCC; (iii) compreender a importância do desenvolvimento da CF e sua relação para o processo de apropriação da leitura/escrita.

No tocante à abordagem, esta pesquisa se estabelece como qualitativa, pois visa à compreensão aprofundada e à interpretação dos fenômenos estudados (Guerra *et al.*, 2024). Assim, seguindo essa abordagem, não nos interessamos pela mensuração e pela análise estatística dos dados, como acontece com a abordagem quantitativa, antes, buscamos entender de que forma a temática da CF está representada na BNCC, com foco nos possíveis significados e

motivações da referida representação; no que se refere ao objetivo, é definida como uma pesquisa descritiva, ao focar na observação, no registro e na análise do fenômeno sem manipulá-lo, conforme aponta Cervo e Bervian (2002); por fim, no tocante ao procedimento, utilizamos o método bibliográfico e documental. Ambos os referidos métodos, de acordo com Severino (2016), usam fontes escritas, mas diferem na natureza da fonte, visto que, enquanto o método bibliográfico analisa materiais já publicados e analisados (artigos, por exemplo), focando em teorias e debates existentes, o método documental, por sua vez, tem como base de investigação a 'matéria-prima' ou os materiais não tratados analiticamente (como a BNCC, documento analisado neste estudo), buscando fatos elementares para compor o conhecimento.

No que tange ao referencial teórico, embasamos nossas discussões nos estudos de Alves e Finger (2023), Roberto (2016), Savage (2015), Soares (2022), dentre outros, no tocante às discussões relacionadas à CF e sua importância para o processo de alfabetização. Além disso, estabelecemos uma reflexão sobre como a BNCC (Brasil, 2018) propõe a temática da CF, com ênfase nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), período que, segundo o documento, destina-se ao trabalho de alfabetizar.

Este artigo traz contribuições para o âmbito educacional, ao compreendermos que as lacunas apresentadas na BNCC sobre a temática da CF implicam diretamente o ensino, haja vista a importância que o referido documento possui ao estabelecer um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Nesse sentido, pontuamos a CF como uma dessas aprendizagens essenciais a ser trabalhada ao longo de todas as etapas e não somente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

2 A CF e seus níveis de desenvolvimento

Antes de estabelecermos algumas considerações sobre a CF e suas etapas de desenvolvimento, faz-se necessário refletir sobre o *status* que as habilidades metafonológicas ocupam no processo de alfabetização. Nesse sentido, historicamente, é possível sistematizar diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita, cujas funções estavam atreladas a demandas sociais diversificadas.

Diante do supracitado, recorremos ao período da Idade Antiga (± 4.000 a.C. a 476 d.C.) e da Idade Média (476 a 1453), épocas em que o texto escrito não ocupava grandes espaços na sociedade, considerado uma mercadoria rara e restringindo-se, basicamente, a instituições religiosas e aos membros da aristocracia abastada, conforme discorre Savage (2015). Nas referidas épocas, o que hoje se concebe como letramento³ não fazia parte do cotidiano das pessoas comuns. Dessa forma, até o século XIX, ensinar a ler através de cartilhas, com foco restrito nas letras e nos sons que tais letras representam, era uma metodologia bastante frequente, visto que as referidas pessoas não tinham necessidade de inserir-se em práticas sociais de leitura e escrita de forma abundante, como ocorre atualmente.

O advento dos estudos do letramento, que ganhou força no Brasil na década de 1980 (cf. Kato, 1986; Kleiman, 1995; Tfouni, 1988), trouxe consigo o interesse pelas pesquisas abarcando as práticas sociais de leitura e escrita, desfocando a atenção das bases do processo inicial de inserção de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, a saber, os aspectos de representação sonora dos segmentos gráficos. Nessa direção, ao longo dos anos, os estudos voltados para a etapa inicial de imersão da criança no universo da linguagem escrita foram adotando perspectivas extremas no que tange aos aspectos que envolvem as habilidades metafonológicas dos

³ Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2022, p. 27).

aprendizes, ora centralizando, ora marginalizando tais aspectos.

É importante destacar que essa visão extremista ao lidar com as referidas habilidades se mostra nociva, dada a necessidade de oportunizar à criança a imersão nas mais diversas práticas de leitura e escrita sem prescindir do desenvolvimento de habilidades relacionadas aos aspectos gramaticais da base estrutural da língua.

Posto isso, a CF, foco de discussão no presente artigo, é definida como uma habilidade de refletir e manipular os segmentos sonoros da fala, sendo tais habilidades divididas em três níveis, conforme Alves e Finger (2023): (i) consciência das sílabas; (ii) consciência das unidades intrassilábicas; (iii) consciência fonêmica. Os autores apontam que os referidos níveis se desenvolvem num *continuum* de complexidade, partindo das unidades maiores (unidades silábicas e unidades intrassilábicas) até o nível considerado mais complexo, visto que se requer habilidades de reflexão e manipulação no nível das menores unidades distintivas da língua, a saber, os fonemas.

Ao se estabelecer num *continuum* de complexidade, a consciência no nível dos fonemas é considerada o nível de maior dificuldade, necessitando de uma instrução explícita e sistemática para a sua consolidação, visto que não emerge de forma espontânea. Em virtude de sua complexidade, exploraremos de forma mais detalhada esse nível da CF na seção seguinte.

3 A CF no nível fonêmico: definição e exemplos de habilidades

Conforme já destacado, a consciência fonê-

mica constitui-se como o mais complexo nível de reflexão e manipulação dos sons da fala em virtude de exigir do indivíduo a capacidade de lidar com o fonema, compreendido como uma entidade psíquica, abstrata e, de forma geral, produzido de forma coarticulada com os segmentos adjacentes, conforme explicita Roberto (2016). É justamente essa característica da coarticulação entre os segmentos na produção oral que desfavorece a percepção dos fonemas, exigindo uma tomada de consciência num grau mais elevado para o estabelecimento de tal percepção.

Pessoas adultas, mesmo aquelas que atingiram níveis de escolarização mais avançados, apresentam dificuldade para perceber os fonemas, pois, conforme Soares (2022, p. 121), "os fonemas não são observáveis diretamente, não são pronunciáveis isoladamente" durante o processo de comunicação oral. A fim de constatar essa afirmação, basta perguntar a um indivíduo quantos sons uma determinada palavra possui, como a palavra 'bola', por exemplo. Certamente, a resposta levará em consideração a quantidade de sílabas (duas sílabas: 'bo' – 'la'), e não a quantidade de fonemas (quatro fonemas: /b/ /ɔ/ /l/ /a/), visto que, acusticamente, o que se é possível perceber de forma natural é a sílaba e não as suas partes constituintes de forma isolada.

Após compreendermos a definição de CF no nível fonêmico, vejamos, no quadro 1, a seguir, algumas das principais habilidades importantes de serem desenvolvidas nesse nível. Assim como as anteriores, essas habilidades foram baseadas em Alves e Finger (2023).

QUADRO 1 – Habilidades de CF no nível fonêmico

Habilidade	Estímulo	Resposta esperada
Identificar palavras com o mesmo fonema inicial	fala	foca
Identificar palavras com o mesmo fonema final	lápiz	luz
Adicionar fonema e formar uma nova palavra	ata	pata
Excluir fonema e formar uma nova palavra	lama	ama
Juntar os fonemas para obter uma palavra	/k/ /a/ /f/ /ɛ/	café
Segmentar os fonemas de uma dada palavra	lua	/l/ /u/ /a/

Fonte: adaptado de Alves e Finger (2023, p. 78).

Como destacam Alves e Finger (2023), esse nível de CF se distingue dos demais pelo fato de não se manifestar de forma espontânea, iniciando na alfabetização, já que é nesse período que a criança começa a entender as letras como unidades representativas dos sons da fala. Assim, o processo de apropriação da escrita alfabética possibilita a reflexão e a manipulação dos segmentos sonoros, uma vez que tal processo implica o estabelecimento da relação entre o símbolo gráfico e o elemento fônico a ele correspondente.

A fim de obter resultados satisfatórios no que tange ao desenvolvimento desse nível de CF, mostra-se imprescindível que as práticas pedagógicas incluam atividades metafonológicas, trabalhando a relação entre as letras e os sons que as representam, desde os níveis menos complexos, como os apresentados anteriormente (níveis silábico e intrassilábico), até o nível de maior complexidade para os aprendizes, o nível fonêmico. Assim como aponta Roberto (2016), compreendemos que cabe aos professores a responsabilidade de permitir que os aprendizes conheçam essas regras de correspondência de forma explícita e sistemática, possibilitando a compreensão dos princípios que subjazem à leitura e à escrita do seu sistema linguístico. No entanto, a emergência de um trabalho efetivo, voltado para uma abordagem metafonológica, requer, como ponto de partida, uma atenção bem delimitada pela BNCC, visto que esse documento normatiza a Educação Básica, assim como deve compor a ementa dos cursos de formação básica de forma satisfatória, a fim de possibilitar aos profissionais da educação competências necessárias para uma atuação bem-sucedida no que tange a tais habilidades, normalizando tais conhecimentos na mesma medida em que outros tipos de aprendizado são normalizados no ambiente escolar.

4 A CF na BNCC

Publicada, em sua versão final, no ano de 2018, a BNCC é um documento de caráter normativo que tem como objetivo definir as aprendizagens consideradas essenciais para os alunos

da Educação Básica, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O referido documento está em conformidade com o que prescreve o Plano Nacional de Educação (PNE) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996). Nesse sentido, a referida lei, em seu artigo 26, estabelece que

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

A fim de garantir um patamar comum de aprendizagens, a BNCC busca assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais (cf. Brasil, 2018, p. 9-10), "que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (Brasil, 2018, p. 8). A definição de competência, proposta pela BNCC, é estabelecida

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Essas competências gerais estabelecidas pelo documento se desdobram em competências específicas, as quais são estruturadas de acordo com as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Serão essas competências específicas no tocante ao trabalho com a linguagem o nosso foco de interesse neste artigo, visto que nos deteremos a observar se a CF é apresentada em cada uma dessas etapas e de que modo se dá essa apresentação.

4.1 A CF na Educação Infantil à luz da BNCC

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e se desenvolve através de eixos estruturantes (interações e brincadeiras), nos

quais "devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver" (Brasil, 2018, p. 25). Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Nessa direção, a BNCC determina cinco campos de experiências, os quais servirão como base para que a criança tenha a possibilidade de aprender e se desenvolver, respeitando seus direitos. Esses campos de experiência são: (i) o eu, o outro e o nós; (ii) corpo, gestos e movimentos; (iii) traços, sons, cores e formas; (iv) escuta, fala, pensamento e imaginação; (v) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada um desses cinco campos de experiências, o documento define os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que são organizados em três grupos por faixa etária: (i) bebês (zero a 1 ano e 6 meses); (ii) crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); (iii) crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Não há uma menção explícita da CF nessa etapa da educação. No entanto, podemos observar, de forma implícita, alguns (poucos) espaços em que as habilidades de CF nos níveis menos complexos (a saber, silábico e intrassilábico) poderiam (e deveriam) ser exploradas no documento.

Dos cinco campos de experiências estabelecidos na BNCC para a etapa da Educação Infantil, apenas um deles traz uma pequena menção a habilidades que se relacionam ao desenvolvimento da CF, a saber, o campo de experiências 'Fala, pensamento e imaginação', trazendo dois objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que buscam a identificação, o reconhecimento e a criação de rimas e aliterações, as quais correspondem a habilidades do nível intrassilábico

da CF (E102EF02; E103EF02)⁴. Um dos objetivos tem como comando o reconhecimento e é estabelecido para crianças bem pequenas, que são aquelas de até 3 anos de idade, inseridas na creche. O outro objetivo tem como comando a criação e é estabelecido para crianças pequenas, entre 4 e 5 anos de idade, que corresponde à faixa etária da pré-escola.

Vale ressaltar, mais uma vez, que em nenhuma parte do documento, para a etapa da Educação Infantil, há uma menção explícita ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à CF, o que desfavorece um trabalho formal e sistemático sobre tal temática, ainda que apareçam dois objetivos de aprendizagem relacionados a essas habilidades. Assim, acreditamos que o fato de a referida temática se apresentar de forma praticamente apagada no documento, fazendo-se presente de forma implícita em apenas um dos cinco campos de experiências, trará implicações negativas para o ensino, visto que a BNCC se configura como a coluna dorsal dos currículos da Educação Básica.

Nesse sentido, mesmo que haja práticas pedagógicas que estimulem a sensibilidade das crianças no que tange ao reconhecimento, à identificação e à criação de rimas e aliterações, possivelmente, o professor não obterá um embasamento para compreender a verdadeira razão de trabalhar tais atividades. Dessa forma, essa lacuna tende a atuar como um efeito dominó, visto que a invisibilidade da CF como objetivo de aprendizagem no documento implica seu apagamento no material elaborado/preparado pela escola; que, por sua vez, implica sua ausência no plano de aula, acarretando seu apagamento nas práticas pedagógicas, desfavorecendo essa tomada de consciência por parte das crianças em etapas subsequentes.

⁴ Cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico que se estabelece da forma que segue. O primeiro par de letras indica a etapa (EI = Educação Infantil); o primeiro par de números indica o grupo por faixa etária: 01 = Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); 02 = Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); 03 = Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). O segundo par de letras indica o campo de experiências: EO = O eu, o outro e o nós; CG = Corpo, gestos e movimentos; TS = Traços, sons, cores e formas; EF = Escuta, fala, pensamento e imaginação; ET = Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária (Brasil, 2018, p. 26). Nesse sentido, temos a seguinte definição para os seguintes códigos: E102EF02 = Educação Infantil; crianças bem pequenas; escuta, fala, pensamento e imaginação; identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. E103EF02 = Educação Infantil; crianças pequenas; escuta, fala, pensamento e imaginação; inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos (Brasil, 2018, p. 26, 49).

4.2 A CF no Ensino Fundamental à luz da BNCC

O Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica, com duração de nove anos, atendendo estudantes com faixa etária entre 6 e 14 anos, sendo dividida em Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano).

A BNCC elenca dez competências específicas de Língua Portuguesa para essa etapa da Educação Básica, no entanto, em nenhuma delas, há menção sobre o desenvolvimento da CF, ainda que o documento assegure que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental,

[...] a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 59).

A apropriação do sistema de escrita, conforme proposto pelo documento, requer uma instrução explícita e sistemática de como os elementos gráficos se relacionam com os sons da língua, o

que deve se dar mediante o desenvolvimento de habilidades que visem a essa tomada de consciência pelo aprendiz. Logo, entendemos que a ausência de uma delimitação fundamentada e consistente sobre tal temática se torna no mínimo desafiadora para o desenvolvimento pleno dos aprendizes.

No que tange à forma como os conteúdos se estruturam no documento para a etapa do Ensino Fundamental do componente curricular de Língua Portuguesa, são estabelecidos quatro eixos de aprendizagem:

[...] oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018, p. 71).

Em relação ao eixo da oralidade, o documento estabelece algumas habilidades associadas ao desenvolvimento da CF, conforme podemos visualizar no quadro 2, a seguir.

QUADRO 2 – Eixo da oralidade: habilidades relacionadas à CF

<p>Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
<p>Relação entre fala e escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: Brasil (2018, p. 79-80).

No quadro 2, são apresentadas algumas habilidades pela BNCC relacionadas ao processo de

reflexão e manipulação dos aspectos suprassegmentais da língua (ainda que de forma implícita,

ainda!), como ritmo e entonação, por exemplo, bem como a processos de variação linguística. No entanto, tais habilidades parecem centralizar sua atenção à produção escrita, desfavorecendo ao aprendiz a tomada de consciência do inventário fonológico de sua língua, aspecto esse tão importante de ser trabalhado quanto à busca pela ampliação das capacidades de uso da língua/ das linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem, visto que ambas as capacidades se complementam, ou seja, uma não existe sem a outra.

Quando se observa o eixo da análise linguística/semiótica, o documento estabelece que

[...] Iols conhecimentos **grafofônicos**, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sen-

do construídos durante o Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 81, grifo nosso).

Pela primeira vez, há uma menção explícita aos processos de natureza fônica no documento, no entanto, não há um embasamento teórico ou uma definição do que sejam tais aspectos, o que pode ser um problema, visto que se trata de terminologias de pouco acesso para os profissionais da educação, já que a própria formação básica parece não favorecer uma apropriação ampla desses aspectos da língua e de sua importância no processo de desenvolvimento da escrita.

No quadro 3, a seguir, apresentamos algumas habilidades do eixo da análise linguística/semiótica que fazem uma relação mais direta aos aspectos fonético-fonológicos da língua, para, em seguida, suscitarmos algumas reflexões sobre a forma como a temática é apresentada no referido quadro.

QUADRO 3 – Eixo da **análise linguística/semiótica**: habilidades relacionadas à CF

Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: Brasil (2018, p. 82-83).

Antes de refletirmos sobre alguns pontos dessas habilidades específicas, é importante destacar a afirmação de que o quadro presente no documento, que traz essas e outras habilidades, faz referência "a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação,

conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos)" (Brasil, 2018, p. 82). Nesse sentido, um primeiro aspecto a chamar a nossa atenção é o fato de a BNCC não incluir o componente fonético-fonológico como uma habilidade a ser trabalhada com os aprendizes, contribuindo

para a invisibilidade da temática.

Partindo às habilidades propriamente ditas, inicialmente no que tange aos conhecimentos relacionados à fono-ortografia, o que se observa é uma certa marginalização dos aspectos fonético-fonológicos, visto que eles aparecem atrelados a outras áreas de conhecimento, como a ortografia, sempre estabelecendo uma ênfase à perspectiva da escrita. Não se trata de desconsiderar a intrínseca relação entre o componente fonético-fonológico e sua representação grafêmica; antes, o que consideramos problemática é a aparição da fonologia sempre vinculada às regras ortográficas, como se a referida temática não pudesse (e não devesse) ser trabalhada de forma independente da ortografia, o que poderia favorecer ao aprendiz uma melhor reflexão da fonologia de sua língua, visto que esta precede a tecnologia da escrita, prescindindo dela para sua existência.

Ainda sobre a fono-ortografia, são apresentadas as habilidades de conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas e as possibilidades de estruturação da sílaba. No entanto, mais uma vez, o foco se dá na escrita, o que desfavorece um trabalho que contemple, verdadeiramente, o desenvolvimento da CF, haja vista a marginalização da oralidade no que tange ao referido conhecimento. Além disso, a ausência da definição desses conceitos pode favorecer um trabalho pouco consistente no ambiente escolar. Certamente, o tipo de relação estabelecida entre fonemas e grafemas e as possibilidades de estruturação silábica como unidade prosódica não faz parte do conhecimento comum. Logicamente, não intencionamos que o documento traga uma explicitação aprofundada para todas as áreas do conhecimento, visto que isso poderia torná-lo inviável, em virtude de sua dimensão espacial. No entanto, uma forma de amenizar algumas dessas lacunas poderia ser a inserção de *hiperlinks* direcionando o leitor a definições teoricamente embasadas de termos poucos conhecidos, incluindo exemplos acessíveis, a fim de favorecer uma melhor apropriação dos conceitos apresentados.

Outra temática que vem ganhando um pouco mais de espaço nos currículos escolares é a variação linguística, que possivelmente advém de respostas a ações desenvolvidas por programas governamentais, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que se volta à distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias nas redes públicas de ensino no Brasil. Apesar de não ser o nosso principal interesse, neste artigo, consideramos como ponto positiva a inserção da temática da variação linguística como objeto do conhecimento estabelecido pela BNCC, ainda destacando aspectos relacionados à fonologia e à prosódia.

Quando se trata dos elementos notacionais da escrita, mais uma vez, o documento traz à tona as questões relacionadas à prosódia, no entanto, com objetivos totalmente atrelados à escrita, o que não favorece ao aprendiz refletir sobre esses aspectos além dessa modalidade.

Somente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) é que nos deparamos (pela primeira vez), de forma explícita, com a temática da CF na BNCC. O documento estabelece que se espera que a criança se torne alfabetizada dentro desse período, destacando, ainda, que nessa janela de tempo a alfabetização deve ser o foco das ações pedagógicas. Assim,

[...] Inlesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga "codificar e decodificar" os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma **consciência fonológica** (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de **relações grafofônicas** entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2018, p. 90-91, grifos nossos).

Inicialmente, o documento reconhece o processo de apropriação da mecânica da escrita como um elemento imprescindível para a consolidação da alfabetização. Esse processo requer do aprendiz o domínio de habilidades mais comple-

xas da CF, a saber, a reflexão e a manipulação dos fonemas. Isso também é posto no documento, no entanto, não há um embasamento teórico para definir o conceito da CF, tampouco de outros termos de pouco acesso para os professores, como as relações grafofônicas. Além disso, não há um estabelecimento de como tais habilidades podem ser trabalhadas.

Em outras partes do documento, ainda tratando dessa etapa inicial do Ensino Fundamental, há uma série de conceitos carentes de uma definição embasada e mais bem delimitada, tais como fonemas neutralizados, contexto fonológico, relações fonografêmicas, consoantes bilabiais, linguodentais e labiodentais surdas e sonoras, dentre outros.

Ao trazer o conceito de alofone, o documento o estabelece como "variante fonética de um fonema, por exemplo /t/ e /tʃ/ para a letra T". Além de não estabelecer um embasamento teórico para a referida definição, acreditamos que a forma como é pontuada não deixa claro para o leitor o que seria de fato um alofone, visto que essa definição requereria uma definição do próprio termo 'variante fonética'.

Ao trazer a forma como a unidade silábica deve ser trabalhada, a BNCC estabelece que

[...] [a]s sílabas deveriam ser apresentadas como o que são, isto é, **grupos de fonemas pronunciados em uma só emissão de voz**, organizados em torno de um núcleo vocálico obrigatório, mas com diversos arranjos consonantais/vocálicos em torno da vogal núcleo (Brasil, 2018, p. 93, grifos nossos).

Essa orientação nos parece um pouco lacunar, visto que não há uma delimitação mais evidente acerca das regras de combinação em cada posição silábica, que não se dão de forma aleatória, variando, inclusive, de língua para língua. A maneira como o componente silábico é apresentado no documento pode causar a falsa impressão de que qualquer combinação é possível – além de não trazer o termo semivogal, pois, pela definição, trata a semivogal como uma vogal.

Quando nos debruçamos sobre as habilidades correspondentes à etapa do Ensino Fundamental nos dois primeiros anos dos Anos Iniciais, encontramos algumas que fazem relação ao desenvolvimento da CF. Tais habilidades são apresentadas no quadro 4, a seguir.

QUADRO 4 – Habilidades relacionadas à CF – Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ano e 2º ano)

Habilidade	Ano	Nível da CF
(EF01LP05) ⁵ Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	1º ano	Fonêmico
(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.	1º ano	Silábico
(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.	1º ano	Fonêmico
(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	1º ano	Silábico Fonêmico Intrassilábico
(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	1º ano	Silábico
(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	1º ano	Silábico

⁵ Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte: o primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental (EF); o primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade, ou, no caso de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, o bloco de anos (19 = 1º ao 9º ano, por exemplo); o segundo par de letras indica o componente curricular: LP = Língua Portuguesa; o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos (Brasil, 2018, p. 30).

(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	1º ano	Consciência prosódica
(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	1º ano	Intrassilábico
(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	2º ano	Fonêmico Silábico
(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.	2º ano	Silábico
(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).	2º ano	Fonêmico
(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	2º ano	Silábico
(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).	2º ano	Fonêmico
(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.	2º ano	Fonêmico
(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.	2º ano	Silábico
(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	2º ano	Consciência prosódica
(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	1º ano 2º ano	Intrassilábico
(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.	2º ano	Intrassilábico
(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.	1º ano 2º ano	Intrassilábico
(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	1º ano 2º ano	Intrassilábico

Fonte: Brasil (2018, p. 99-111).

Inicialmente, entendemos como problemático o fato de tais habilidades se fazerem presentes de forma mais robusta apenas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), visto não serem raros os casos de alunos que, apesar de atingirem níveis mais avançados de escolaridade, não obtêm uma alfabetização bem

consolidada (cf. Ribeiro, 2024). Dessa forma, restringir a temática a esse período específico pode desfavorecer, ainda que de forma tardia, o acesso do aprendiz ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à CF em níveis mais complexos.

No que tange ao 1º ano, são apresentadas algumas habilidades nos níveis silábico, intras-

silábico e fonêmico, mas não nessa ordem de apresentação, o que consideramos também problemático em virtude de não haver uma sistematização das habilidades em seu *continuum* de complexidade. Nesse sentido, a fim de estabelecer uma melhor sistematização da temática, o documento poderia ter pontuado, inicialmente, algumas habilidades no nível intrassilábico (rimas e aliterações), que compõem o nível de menor complexidade para a criança, e ir avançando aos níveis de maior complexidade, a saber, o silábico e o fonêmico. No entanto, a habilidade apresentada faz relação ao nível de maior complexidade, o fonêmico, seguido de uma habilidade no nível silábico, para, em seguida, apresentar outra habilidade no nível fonêmico. Assim, apesar de serem apresentados comandos que seguem um nível crescente de complexidade (reconhecer, segmentar e identificar, respectivamente), o objeto de reflexão e manipulação desses comandos não segue esse contínuo.

Partindo para as habilidades referentes ao 2º ano, a estrutura de apresentação se apresenta de forma semelhante ao 1º ano. No entanto, algo que nos chama a atenção é o fato de a BNCC pontuar como primeira habilidade a produção textual. Ou seja, a princípio, a criança deve ser capaz de produzir um texto, para, em seguida, ser capaz de refletir e manipular suas unidades constitutivas básicas, no nível do fonema e da sílaba, respectivamente.

Para essa série, o documento estabelece atividades que envolvam segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras. Tais habilidades são muito importantes, visto que favorecem o processo de reflexão e manipulação fonético-fonológica, além das habilidades referentes aos níveis intrassilábico e fonêmico; no entanto, assim como no 1º ano, as referidas habilidades se apresentam de forma aleatória, ao considerar a não sistematização dos níveis em sua gradação de complexidade.

No que tange à habilidade de CF no nível fo-

nêmico para o 2º ano, a BNCC estabelece que o aprendiz deve ser capaz de ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c, q; e, o, em posição átona em final de palavra). O que nos causa estranhamento, como já apontado anteriormente, é o fato de essas habilidades sucederem à habilidade de produzir o texto, o que se estabelece mediante um percurso inverso. Acreditamos que tal perspectiva é reflexo da abordagem holística da leitura e da escrita, conhecida como método global de alfabetização. Segundo Savage (2015), essa proposta estabelece que, em vez de compreender a aprendizagem da leitura e da escrita como um conjunto de habilidades discretas e isoladas, deve-se promover uma abordagem integrada para a instrução da leitura, com textos autênticos e que podem trazer sentido para as crianças. Consideramos que a referida proposta seria muito importante se, de fato, ocorresse de forma integrada, não negligenciando ou apagando o componente fônico, que, junto com as demais necessidades das crianças, se mostra indispensável.

Ainda sobre essa última habilidade, há uma menção às correspondências ortográficas regulares e contextuais, não havendo uma explicitação de como o professor pode trabalhar tais correspondências. Além disso, ficam de fora as relações dependentes do contexto morfossintático e fonético, as relações de derivação morfológica e as relações alternativas competitivas⁶, sendo estas últimas as de maior complexidade e que nos acompanham durante toda a vida.

Habilidades que fazem referência ao componente prosódico da língua são apresentadas em menor escala e, aparentemente, com o intuito de desenvolver a competência escrita. Tal intuito não é um problema; acreditamos que é preciso, de fato, explorar e normalizar os diacríticos responsáveis pelo estabelecimento da representação dos padrões entoacionais na escrita. No entanto, é importante que o aprendiz seja levado a uma

⁶ Para um maior detalhamento das regras de correspondência grafo-fonêmica, confira Pedrosa (2014) e Roberto (2016).

tomada de consciência sobre os padrões prosódicos de sua língua para além das regras que se estabelecem na escrita.

No quadro a seguir, apresentamos e discutimos

algumas habilidades correspondentes à etapa do Ensino Fundamental nos três últimos anos dos Anos Iniciais.

QUADRO 5 – Habilidades relacionadas à CF – Ensino Fundamental – Anos Iniciais (3º ano, 4º ano e 5º ano)

Habilidade	Ano	Nível da CF
(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.	3º ao 5º ano	Fonêmico
(EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).	3º ano	Fonêmico
(EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	3º ano	Silábico
(EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.	3º ano	Fonêmico
(EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.	3º ao 5º ano	Fonêmico
(EF04LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema- -grafema regulares diretas e contextuais.	4º ano	Fonêmico
(EF04LP02) Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).	4º ano	Silábico
(EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema- -grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.	5º ano	Fonêmico
(EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.	3º ano	Silábico
(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.	3º ao 5º ano	Intrassilábico
(EF03LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.	3º ano	Intrassilábico

Fonte: Brasil (2018, p. 115-133).

Ao observarmos as habilidades presentes no quadro 5, referentes ao 3º, ao 4º e ao 5º anos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), um dos principais aspectos que chamam nossa atenção é a ênfase ao domínio da escrita. Nesse sentido, esses direcionamentos parecem não favorecer a capacidade de reflexão e manipulação dos

aspectos fonético-fonológicos, com exceção das duas últimas habilidades (EF35LP23, EF03LP27), as quais fazem referência ao nível intrassilábico da CF. Como já destacamos ao longo deste artigo, o problema não é o tratamento dos aspectos relacionados à escrita, mas a centralização do trabalho nesses aspectos, sobretudo quando

tais atividades, na grande maioria das vezes, servem somente para o cumprimento de tarefas escolares, não extrapolando os muros da escola. Dessa forma, acreditamos que seriam bastante produtivas ações que pudessem ampliar os conhecimentos relacionados ao componente fonético-fonológico através de habilidades que possibilitassem uma obtenção de um desenvolvimento pleno da CF.

Em relação aos Ensino Fundamental (Anos Finais), há pouca menção aos aspectos fonético-fonológicos. Acreditamos que isso se dá em virtude de duas questões, pelo menos: em primeiro lugar, o fato de se compreender que tais aspectos não são importantes para essa faixa etária, visto que a BNCC propõe habilidades relacionadas à CF com foco na apropriação da escrita alfabética; em segundo lugar, pela idealização de que os aprendizes, ao chegarem a esse nível de escolarização, não necessitam mais aprimorar sua competência na leitura/escrita básica. Tal visão se contradiz com dados de pesquisa, inclusive atuais, que nos apresentam um quadro bastante preocupante quanto ao nível de desenvolvimento de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (cf. Ribeiro, 2024).

4.3 A CF no Ensino Médio à luz da BNCC

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, com duração de três anos (1ª série; 2ª série; 3ª série), atendendo, predominantemente, adolescentes e jovens. Nesse sentido, a BNCC pontua como principal objetivo para essa etapa o aprimoramento dos conhecimentos obtidos pelos estudantes no Ensino Fundamental e a preparação deles para o mercado de trabalho, seja para o ingresso imediato em uma profissão (mediante a união entre o Ensino Médio e o Técnico, este podendo ocorrer de forma integrada ou concomitantemente àquele), seja para o ingresso em uma carreira acadêmica (Ensino Superior).

Para essa etapa final, a BNCC elenca sete competências específicas de linguagens e suas tecnologias. No entanto, conforme era previsível, não há qualquer menção (explícita ou implícita) sobre a temática da CF, já que, assim como

ocorre com o Ensino Fundamental (Anos Finais), espera-se que os aprendizes não necessitem aprimorar conhecimentos concernentes aos aspectos fonético-fonológicos ao chegarem a esse nível de escolarização.

A evidência dessa marginalização desfavorece a implementação de reflexões sobre os aspectos básicos estruturais de cada língua, sobretudo quando se percebe no documento uma afeição pela temática da diversidade linguística. Nesse sentido, a referida diversidade poderia ser considerada, também, por esse viés estrutural.

5 Considerações finais

Neste artigo, tivemos como objetivo geral suscitar uma reflexão sobre como a BNCC (Brasil, 2018), principal documento que rege a educação nacional, apresenta a temática da CF. De forma geral, os aspectos fonético-fonológicos estão pouco presentes no currículo da Educação Básica, visto que a maior representação, ainda que com algumas lacunas, está presente nos dois primeiros anos dos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Nas demais etapas e níveis, a temática se mostra praticamente apagada.

No ambiente escolar, o reflexo dessas lacunas pode ser preocupante. A ausência de um trabalho explícito e sistemático, que busque desenvolver nas crianças, aliado a outras habilidades também essenciais (mas já, em nossa visão, suficientemente contempladas nos currículos), a CF em todos os seus níveis, favorece o desenvolvimento de indivíduos com uma alfabetização precária ou não plenamente consolidada, visto que o entendimento dos símbolos escritos (grafemas) como representantes dos sons da fala (fones) se apresenta como uma habilidade básica e imprescindível para o desenvolvimento de práticas sociais de leitura/escrita (letramentos) em níveis cada vez mais complexos.

Em trabalhos futuros, pretendemos ampliar nosso escopo de investigação, observando como a CF se apresenta na estrutura curricular de algumas instituições de ensino do Curso de Pedagogia, a fim de problematizar a importância da implementação e da ampliação da temática

na formação básica.

Referências

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue*. Petrópolis: Vozes, 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

CERVO, Amado; BERVIAN, Pedro. *A metodologia científica*. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

GUERRA, Avaeté de Lunetta e Rodrigues; STROPARO, Telma Regina; COSTA, Michel da; CASTRO JÚNIOR, Francisco Pires de; LACERDA JÚNIOR, Orivaldo da Silva; BRASIL, Melca Moura; CAMBA, Mariangela. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. *Revista de Gestão e Secretariado*, Aracaju, v. 15, n. 7, p. 01-15, 2024.

KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero. *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro. Variação fonético-fonológica e ensino de português. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (org.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 57-80.

RIBEIRO, Maria Victória de França. *Processos fonológicos na escrita de alunos do 7º ano do ensino fundamental: uma análise a partir do programa Residência Pedagógica*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portuguesas) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2024.

ROBERTO, Tânia Miakela Garcia. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola, 2016.

SAVAGE, John. *Aprender a ler e a escrever a partir da fônica: um programa abrangente de ensino*. Tradução: Cynthia Beatrice Costa; revisão técnica: Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: AMGH, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Magda. *Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2022.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

Anilda Costa Alves

Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/CAPES). Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/CAPES). Professora efetiva, em regime de dedicação exclusiva, do Departamento de Letras (Centro de Humanidades) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB – Campus III). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em fonética, fonologia, variação e ensino; consciência fonológica e desenvolvimento linguístico (oral/escrito); instrução explícita de pronúncia do inglês como língua adicional.

Julienne Lopes Ribeiro Pedrosa

Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre em Língua Portuguesa (Letras) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPB) e doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFPB), com Estágio de Doutorado realizado na Concordia University, em Montreal, Canadá. Professora efetiva da Universidade Federal da Paraíba desde 2010. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: variação, teoria fonológica e ensino de língua portuguesa.

Endereço para correspondência

ANILDA COSTA ALVES

Universidade Estadual da Paraíba (Campus III)
Rodovia PB-75 km 01, s/n, Areia Branca, 58200-000
Guarabira, Paraíba, Brasil

JULIENE LOPES RIBEIRO PEDROSA

Universidade Federal da Paraíba (Campus I)
Cidade Universitária, s/n, Castelo Branco, 58051-900
João Pessoa, Paraíba, Brasil

Disponibilidade de dados

Por se tratar de um procedimento documental de análise, utilizamos como fonte a Base Nacional Comum Curricular, disponível em <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

Conflito de interesse

Declaramos não estarmos submetidas a qualquer tipo de conflito de interesse junto a qualquer colaborador, direto ou indireto, para o desenvolvimento do artigo intitulado "Uma análise crítica sobre a temática da consciência fonológica na Base Nacional Comum Curricular", cujas pesquisadoras envolvidas são: Anilda Costa Alves e Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa.

Como citar este artigo

Costa Alves, A., & Lopes Ribeiro Pedrosa, J. Uma análise crítica sobre a temática da consciência fonológica na Base Nacional Comum Curricular. *Letras De Hoje*. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2026.1.48336>

Os textos deste artigo foram revisados por Araceli Pimentel Godinho e submetidos para validação dos autores antes da publicação.