

Working Papers em Linguística

LINGUÍSTICA APLICADA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*“QUE TIPO DE RELATO ESTÁ SENDO FEITO NO CONTO?”
VOCÊS SE IDENTIFICARAM COM ALGUM PONTO DO TEXTO? POR QUÊ?”*



Working Papers em Linguística, v. 22, n. 1, 2021

Centro de Comunicação e Expressão - CCE
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Florianópolis - SC - Brasil

Editora-chefe

Izete Lehmkuhl Coelho

Coeditores

Marco Antonio Martins

Izabel Christine Seara

Organização

Ângela Francine Fuza

Rodrigo Acosta Pereira

Rosângela Hammes Rodrigues

Editoração

Ana Cláudia Fabre Eltermann

Ana Beatriz Ribeiro

Caio Vinícius Silva

Cecília Augusta Vieira Pinto

Clóvis Alencar Butzge

Érica Marciano de Oliveira Zibetti

Guilherme Ribeiro Colaço Mäder

João Paulo Zarelli Rocha

Raquel Gomes Chaves

Fernanda Delatorre

Conselho Editorial

Adair Bonini, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Adriana Fischer, Centro Universitário de Brusque, Brasil

Aline Cacilda Koteski Emilio, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Ana Cláudia Souza, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ana Paula Oliveira Santana, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

André Berri, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Clarice Nadir von Borstel, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Cláudia Regina Brescancini, Pontifícia Universidade Católica – RS, Brasil

Cristiane Lazzarotto-Volcão, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cristine Gorski Severo, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edair Maria Gorski, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edwiges Maria Morato, Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Fabio Luiz Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Felício Wessling Margotti, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Helena Guerra Vicente, Universidade de Brasília, Brasil

Heronides Maurílio de Melo Moura, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Izabel Christine Seara, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Josias Ricardo Hack, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Leandra Cristina de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Leonor Scliar Cabral, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Lucélio Dantas Aquino, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luizete Guimarães Barros, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Magdiel Medeiros Aragão Neto, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Mailce Borges Mota, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Maria Inéz Probst Lucena, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Maria Izabel de Bortoli Hentz, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Maria Teresa Santos Cunha, Universidade do Estado de Santa Catarina

Márluce Coan, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Maurício Eugênio Maliska, Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil

Monica Mano Trindade, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Morgana Fabiola Cambrussi, Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil

Nara Caetano Rodrigues, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Nelita Bortolotto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Nívea Rohling, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Otávio Goes de Andrade, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Renato Basso, Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Roberta Pires de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Rodrigo Acosta Pereira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ronald Taveira da Cruz, Universidade Federal do Parnaíba Piauí, Brasil

Rosângela Hammes Rodrigues, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Rosely Xavier, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Bueno Borges da Silva, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Tarcisio de Arantes Leite, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Vidomar Silva Filho, Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Werner Heidermann, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sumário

NÚMERO TEMÁTICO

LINGUÍSTICA APLICADA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA EM CONTEXTOS DIVERSOS

| | |
|---|---|
| APRESENTAÇÃO | 3 |
| Ângela Francine Fuza , Rodrigo Acosta Pereira, Rosângela Hammes Rodrigues | |

ARTIGOS

REFLEXÕES VOLTADAS AOS DOCUMENTOS OFICIAIS

| | |
|---|----|
| LER EM VOZ ALTA: PRÁTICAS DE ENSINO NO SECUNDÁRIO E A FORMAÇÃO CULTURAL DAS ELITES BRASILEIRAS NO SÉCULO XX | 6 |
| Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros, Luzmara Curcino | |
| CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DA DCN E DA BNCC: ALGUMAS REFLEXÕES (IM)PERTINENTES | 29 |
| Joselice da Rocha Leal, Aline Moraes Lima | |
| CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NAS DCNS E NA BNCC: DUAS LINHAS PARALELAS OU CONVERGENTES? | 50 |
| Eloise Andréia dos Santos, Éllen Lisbôa Moreira Ribeiro | |
| EDUCAÇÃO E LEGISLAÇÃO: UM VIÉS HISTÓRICO-DOCUMENTAL PARA O SURGIMENTO DO LIVRO DIDÁTICO E SUA INCIDÊNCIA NA MEDIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM ENTRE PROFESSOR E ALUNO | 78 |
| Humberto Pires Junior | |
| UMA ANÁLISE DO DECRETO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DO MÉTODO FÔNICO | 96 |
| Jace Mari Costa, Yara de Oliveira Marcomini | |

ENSINO SUPERIOR E ENSINO

| | |
|--|-----|
| FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS/UEPG: UM OLHAR À LUZ DAS TEORIAS DIALÓGICA E HISTÓRICO-CULTURAL | 121 |
| Eliane Santos Raupp | |
| O HORIZONTE TEMÁTICO-VALORATIVO EM FÓRUMS ONLINE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA | 141 |
| Inglyde Jeane da Silva Vieira, Nívea Rohling | |

REFLEXÕES VOLTADAS AO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO

| | |
|---|-----|
| ARRANJOS POÉTICOS NA LÍNGUA VIVA: UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA | 158 |
| Marlete Sandra Diedrich, Edemilson Antônio Brambilla, Vinícius Franzen | |
| A AMPLIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COMO UM DOS EIXOS PRIORITÁRIOS NA EDUCAÇÃO DE LINGUAGEM: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES | 173 |
| Émilly Todescato, Kimberli Sabino | |

APRESENTAÇÃO

Caros(as) Leitores(as) da Revista *Working Papers em Linguística*,

Ao darmos sequência à publicação do número temático: *Pesquisas em Linguística Aplicada: o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem em língua portuguesa na Educação Básica*, apresentamos, com grande satisfação, os artigos que comporão sua segunda parte.

Conforme explicamos na Apresentação da primeira parte do dossiê, grande número de autores submeteu artigos à revista *Working Papers em Linguística*, demonstrando o anseio de pesquisadores por socializar seus estudos sobre as práticas de linguagem na escola. Todos os artigos submetidos apresentaram relevantes contribuições para a temática em tela, contudo, em função de limitações quantitativas para publicação de um número temático, direcionamos, inicialmente, para avaliação os textos que dialogavam com a proposta temática. Dentre todos os artigos submetidos, 21 foram aprovados, pelos avaliadores, por atenderem ao tema, à qualidade e às condições de escrita acadêmica para um artigo. Deste número, doze já foram publicados no número temático: *Linguística Aplicada: o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem na esfera escolar* (v. 21, n. 2, 2020), constituindo os outros a Parte II.

Dessa forma, é com alegria que entregamos o número 1, vol. 22, 2021, da Revista *Working Papers em Linguística*, denominado *Linguística Aplicada: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de língua em contextos diversos*. Nesta edição, estão reunidos nove artigos que abordam reflexões sobre os documentos oficiais, a formação de professores e o trabalho com o texto literário.

Em *Reflexões voltadas aos documentos oficiais*, apresentamos cinco artigos que abordam análises de documentos e materiais didáticos voltados ao contexto educacional.

Em *Ler em voz alta: práticas de ensino no secundário e a formação cultural das elites brasileiras no século XX*, Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros e Luzmara Curcino Ferreira analisam as representações do ensino da leitura nas aulas de português do curso secundário brasileiro, representadas em livros escolares editados na primeira metade do século XX, à luz dos princípios e das reflexões da História Cultural da leitura. O objetivo foi o de apreender as práticas de leitura que eram priorizadas, tendo em vista a função sociocultural, distintiva e hierarquizadora da escola secundária nesse período, destinada prioritariamente às elites dirigentes do país.

O artigo, intitulado *Concepção pedagógica da DCN e da BNCC: algumas reflexões (im) pertinentes*, é de autoria de Joselice da Rocha Leal e Aline Moraes Lima. O trabalho objetiva compreender as demandas nacionais que contribuíram para o surgimento do documento, assim como para sua concepção pedagógica comparada aos documentos anteriores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e as demandas apontadas pelo Plano Nacional de Educação (2014). As autoras, então, analisam o conceito de “competência”

presente na BNCC e trazem apontamentos de autores e outros documentos que também exploram o termo.

Em *Concepções de alfabetização nas DCN's e na BNCC: duas linhas paralelas ou convergentes?*, Eloise Andréia Dos Santos e Ellen Lisbôa Moreira Ribeiro refletem teórico e comparativamente sobre as concepções de alfabetização no documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019). Para isso, as autoras se fundamentaram em estudos voltados aos métodos de alfabetização e sua hibridização na então chamada sociedade do conhecimento.

O artigo, *Educação e legislação: um viés histórico-documental para o surgimento do livro didático e sua incidência na mediação do ensino e da aprendizagem entre professor e aluno*, de Humberto Pires Junior, busca identificar o modo como a legislação – Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vigentes e revogadas – regimenta a escola, à luz da incidência do livro didático em sala de aula e discussões a respeito da finalidade desse material.

O artigo, intitulado *Uma análise do Decreto Nacional de Alfabetização: reflexões acerca do método fônico*, de Yara de Oliveira Marcomini, Jace Mari Costa, objetiva apresentar a contextualização da história dos métodos de alfabetização no Brasil e uma reflexão do método fônico implementado por decreto no Plano Nacional de Alfabetização. Com isso, as autoras buscam evidenciar que a discussão acerca de um método salvacionista existe desde quando a escola foi universalizada, no final do século XIX.

Em *Ensino superior e ensino*, destacamos dois artigos que tematizam a respeito de propostas de trabalho voltadas ao Ensino Superior.

Em *Formação docente nos cursos de licenciatura em Letras/UEPG: um olhar à luz das teorias dialógica e histórico-cultural*, Eliane Santos Raupp apresenta uma reflexão sobre a formação docente nos Cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), por meio da análise de planejamentos de disciplina, compreendendo-os como um movimento de “prévia-ideação” que caracteriza a natureza do trabalho.

O texto, *O horizonte temático-valorativo em fóruns on-line, na formação de professores de língua portuguesa: uma análise dialógica*, de Nívea Rohling e Ingyde Jeane da Silva Vieira, analisa as interações interlocutivas em fóruns de discussão, inseridos no ambiente de formação continuada de professores de Língua Portuguesa em um Portal Educacional, a fim de compreender os sentidos produzidos a partir do horizonte temático-valorativo dessas interações interlocutivas. A investigação baseou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Perspectiva Dialógica de Linguagem, elaborada pelo Círculo de Bakhtin.

Em *Reflexões voltadas ao trabalho com o texto literário*, reunimos dois artigos que abordam o trabalho com o texto literário.

Em *Arranjos poéticos na língua viva: uma experiência dialógica*, Marlete Sandra Diedrich, Edemilson Antônio Brambilla e Vinícius Franzen buscam estabelecer diálogos entre a prática de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e a concepção de horizonte social. O estudo se

caracteriza como pesquisa-ação desenvolvida numa turma de 1.º ano de Ensino Médio de uma escola pública de Passo Fundo a partir do trabalho com a linguagem poética.

O artigo, intitulado *A ampliação da experiência literária como um dos eixos prioritários na educação de linguagem: primeiras aproximações*, é de autoria de Emilly Todescato e Kimberli Sabino. O trabalho propõe reflexões sobre o lugar que a leitura do texto literário ocupa nas aulas de Língua Portuguesa, fundamentando-se na teoria histórico-crítica e na pedagogia histórico-cultural, tendo uma abordagem dialógica e histórica.

Agradecemos aos pareceristas anônimos que contribuíram imensamente para a avaliação e a seleção dos artigos submetidos à Revista *Working Papers em Linguística*. Agradecemos e parabenizamos a todos os autores dos artigos reunidos neste volume. Aos leitores, desejamos um proveitoso diálogo em meio à diversidade de vozes originárias dos artigos compartilhados.

Ângela Francine Fuza (UFT)

Rodrigo Acosta Pereira (UFSC)

Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC)

**REFLEXÕES VOLTADAS
AOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

LER EM VOZ ALTA: PRÁTICAS DE ENSINO NO SECUNDÁRIO E A FORMAÇÃO CULTURAL DAS ELITES BRASILEIRAS NO SÉCULO XX

READING ALOUD: TEACHING PRACTICES IN HIGH SCHOOL AND THE CULTURAL FORMATION OF BRAZILIAN ELITES IN THE 20TH CENTURY

Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros | [Lattes](#) | rejane_almeidademedeiros@yahoo.com.br

Universidade Federal de São Carlos

Luzmara Curcino | [Lattes](#) | luzcf@hotmail.com

Universidade Federal de São Carlos

Resumo: Neste artigo, nosso objetivo é analisar representações do ensino da leitura nas aulas de português do curso secundário brasileiro, manifestas em livros escolares editados na primeira metade do século XX, de modo a depreender as práticas de leitura que eram priorizadas, tendo em vista a função sociocultural, distintiva e hierarquizadora da escola secundária nesse período, destinada prioritariamente às elites dirigentes do país. Subsidiados por princípios e reflexões da História Cultural da leitura e a partir de um *corpus* constituído com obras didáticas adotadas no secundário, a saber, *Céu, terra e mar* (1914), de Alberto de Oliveira, *Manual de califasia e arte de dizer* (1930), de Silveira Bueno, *O idioma nacional na escola secundária* (1935), de Antenor Nascentes, e *Português através de textos* (1969), de Magda Soares, constatamos que no curso secundário brasileiro fomentavam-se especialmente práticas de ensino da leitura em voz alta. Essa leitura oralizada dispunha de atenção especial nas recomendações dessas obras didáticas, estabelecendo uma aproximação muito estreita com a tradição da arte retórica, com o objetivo de desenvolver habilidades específicas relativas ao domínio da eloquência, que representava um dos atributos essenciais na formação dos filhos da elite nacional, de início agrária e progressivamente urbanizada, nesse período de formação e consolidação do Estado brasileiro.

Palavras-chave: História do ensino da leitura. Ensino secundário. Leitura em voz alta. Livros escolares. Eloquência.

Abstract: Our objective in this article is to analyze the representations of the teaching of reading manifested in schoolbooks edited in the first half of the 20th century and used in Portuguese language classes of Brazilian high school. This topic was chosen, in order to understand the reading practices that were prioritized, in view of the socio-cultural, distinctive and hierarchical function of the secondary school in that period, intended primarily for the leading elites of the country. Supported by principles and reflections of the Cultural History of Reading, and from a *corpus* formed by didactic works adopted in high school, namely, *Céu, Terra e mar* (1914), by Alberto de Oliveira, *Manual de calígrafia e arte de dizer* (1930), by Silveira Bueno, *O idioma nacional na escola secundária* (1935), by Antenor Nascentes, and *Português através dos textos* (1969), by Magda Soares, we found that in the Brazilian high school, reading out loud was especially encouraged, since it had special attention in the recommendations of these didactic works, establishing a very close approach with the tradition of the rhetorical art with the objective of developing specific skills related to the domain of eloquence, which represented one of the essential attributes in the formation of the children of the national elite that was moving from an agrarian to a progressively urbanized area in this period of Brazilian State formation and consolidation.

Keywords: History of teaching of reading. High school teaching. Reading aloud. Schoolbooks. Eloquence.

Introdução

Nas primeiras décadas do século XX, a leitura em voz alta foi uma prática muito valorizada na escola e, a leitura em silêncio, ao funcionar como uma etapa de preparação para a realização da boa leitura oral, não constituiu objeto de maior discussão em livros escolares ou revistas de ensino, nem tampouco integrou o rol de disposições normativas em documentos oficiais para o ensino da leitura nas classes do curso primário ou do secundário¹.

¹ Embora não disponha de maior explicitude quanto a sua importância ou quanto aos objetivos e formas de seu ensino nos livros escolares ou em revistas e disposições normativas, nesse período, a incapacidade ou a dificuldade de ler em silêncio, apenas com o olhar, sem movimentar os lábios, era um indício de uma formação insuficiente, precária, deficitária, razão pela qual, sobretudo a partir do século XIX, aqueles que não dominavam essa técnica eram representados pejorativamente, como pouco alfabetizados ou como analfabetos. Cf. a esse respeito Chartier, 2009, p. 128-129. A ausência de indicações de como ensinar essa técnica, de recomendações de seu exercício, de qualificações de sua relevância pode ser compreendida como resultante do pressuposto de sua aquisição espontânea, simultânea e idêntica ao aprendizado da leitura oralizada, podendo ser tratada de forma mais eventual e acessória.

A importância conferida à leitura em voz alta nas atividades na sala de aula não apenas perdura ao longo das séries iniciais até a escola secundária, como também se sofisticou, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma modalidade oralizada, que prime por um certo modelo de fluência e de expressividade, em conformidade com as peculiaridades requeridas na leitura de gêneros específicos, em dadas circunstâncias formais e ritualizadas e diante de auditórios determinados de antemão. Nesse contexto, o ensino da leitura oral estabelece uma aproximação muito estreita com a tradição da arte retórica, de modo a desenvolver habilidades específicas necessárias ao domínio da eloquência, qualidade que atuava como signo de distinção cultural da elite econômica e dirigente do país, a quem, até então, se destinava exclusiva ou prioritariamente o ensino secundário brasileiro à época.

Considerando os desafios de constituição e consolidação do próprio Estado brasileiro na primeira metade do século XX e as suas transformações em resposta às demandas de novos atores sociais da sociedade brasileira que se refletiram, entre outros, na expansão progressiva da oferta de vagas escolares, em leis garantindo direitos e obrigações relativos ao ensino, em formas e técnicas prioritárias de ensino em função dos públicos a serem formados e das divisões sociais que de antemão determinavam as finalidades de sua formação e sua destinação profissional, objetivamos, neste artigo, resultante de nossa pesquisa de doutorado², levantar e analisar certas representações do ensino da leitura nas aulas de português do curso secundário brasileiro, inscritas em livros escolares editados na primeira metade do século XX e início da segunda, mais precisamente de 1914 a 1969. A partir dessas representações do ensino da leitura, procuramos depreender as práticas de leitura que eram então priorizadas no ensino, tendo em vista a função sociocultural distintiva e hierarquizadora que desempenhava a escola secundária nesse período, destinada às elites econômicas – de início agrárias – em um país que processualmente se urbanizava e se industrializava, o que exigia, de um lado, mão de obra com formação básica para responder a essa demanda e, de outro, mão de obra com formação superior para ocupar os cargos burocráticos do funcionamento do aparelho estatal e os postos dirigentes do Estado.

Para a análise proposta, valemo-nos de quatro importantes obras escolares editadas entre 1914 e 1969, a saber: *Céu, terra e mar* (1914), de Alberto de Oliveira, *Manual de caligrafia e arte de dizer* (1930), de Silveira Bueno, *O idioma nacional na escola secundária*

² Nossa tese de doutorado, intitulada *Representações do ensino da leitura: as aulas de português na escola secundária brasileira (séculos XIX e XX)*, foi realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira e com apoio financeiro da CAPES.

(1935), de Antenor Nascentes, e *Português através de textos* (1969), de Magda Soares. Nossa análise dessas obras se norteou por princípios, reflexões e constatações da História cultural da leitura, em especial no que diz respeito a sua concepção discursiva da “representação” e de sua relação com a “prática”, tais como definidas pelo historiador e especialista em história da cultura escrita no Ocidente, Roger Chartier (2002).

Segundo essa abordagem, na análise de toda e qualquer fonte, de todo objeto cultural, tal como as obras que constituem nosso *corpus*, é preciso compreender que não se está diante de um reflexo das práticas efetivas ali indiciadas. Elas podem ser antes o indício de sua raridade, de seu declínio, fruto de uma visada nostálgica do que teriam sido as práticas de outrora ou de uma projeção futura do que se visa fomentar. Assim, em nossa análise concebemos o que é enunciado, sob a forma de recomendação didática nesses livros, como representações das práticas de ensino da leitura e das práticas de leitura ali privilegiadas que, em consonância com o contexto social, histórico e cultural respondem às demandas, crenças e valores em especial dos grupos dominantes. As representações da leitura, e de seu ensino, expressas nas recomendações didáticas dessas obras sinalizam, assim, não apenas o modo como se objetivava o aprendizado da leitura, mas também as divisões sociais dos sujeitos que a distribuição desigual das competências de prestígio numa dada sociedade outorga a uma minoria em detrimento dos demais.

É preciso reconhecer no que foi enunciado nesses materiais seu estatuto de “representação” tanto da “prática” de ensino quanto da “prática” de leitura, seu funcionamento discursivo conforme as injunções próprias do campo pedagógico e seu impacto, tanto aquele idealizado quanto o efetivamente produzido sobre as práticas. Em nossa análise buscamos depreender das fontes analisadas as representações consensuais em vigor à época sobre a leitura, procurando observar que práticas eram prioritariamente recomendadas e validadas e também interpretar algumas das razões que as fundamentavam junto à escola secundária brasileira, instituição fundamental no processo de consolidação do Estado.

Tendo observado a preeminência que a leitura em voz alta adquire nesse nível de ensino à época, decidimos remontar à história dessa prática, por meio de um breve panorama; seguido de um levantamento e análise das formas de apresentação da oralização, em relação com o gesto e com o jogo fisionômico, tal como recomendada em livros escolares de português; para finalmente empreendermos a reflexão sobre as relações entre o ensino da leitura em voz alta, no curso secundário e a arte retórica, em consonância com as demandas de formação do público para o qual se destinou, inicialmente, o acesso ao nível secundário no país.

1. Leitura em voz alta: breve panorama histórico

Alguns dos enunciados mais antigos sobre a leitura em voz alta no mundo ocidental, segundo Robins (1983), podem ser encontrados na primeira gramática grega, a *Arte da gramática*, de Dionísio Trácio, que foi elaborada entre os séculos II e I a.C. Conforme o autor, quando esse tratado foi escrito, a gramática era concebida como um dos artefatos de um esquema mais amplo de estudos propedêuticos para a leitura e compreensão da literatura grega clássica. O tratado se dividia em seis partes e a leitura exata (em voz alta), com a devida atenção ao gesto, à prosódia e à clara separação das palavras, era considerada sua parte mais nobre, por pertencer à atividade de crítica das composições literárias e de sua interpretação, no sentido de sua realização performática e modo a dar a devida existência a cada gênero, conforme previa Dionísio Trácio:

Há de se ler atendendo ao gesto, à prosódia e à distinção das palavras. Pelo gesto vemos a qualidade da leitura, pela prosódia a arte, pela separação das palavras o sentido nelas contido, para que recitemos a tragédia de modo heroico, a comédia como a vida, as elegias estridentemente, a épica com vigor, a lírica melodiosamente e os lamentos com abatimento e como se se fosse chorar. Porque o que não se faz atento a isso anula as qualidades dos poetas e torna ridículos os hábitos dos leitores (DIONÍSIO TRÁCIO, 2002, p. 36-37)³.

Na Antiguidade, a leitura em voz alta predominou sobre a leitura silenciosa. Nesse tipo de leitura, o ouvinte era levado a acreditar na existência de uma relação fidedigna entre o que estava escrito no texto e o que era oralizado. Para que isso ocorresse, era necessário um engajamento físico e emocional do leitor, que ao ler cederia ao texto seu aparelho vocal e seu corpo, unindo-se a ele pelo tempo de uma leitura, já que sua voz era o instrumento que possibilitava à escrita realizar-se em sua plenitude (SVENBRO, 2002, p. 48-49).

Esse modo de ler em voz alta, assemelhava-se aos ideais de performance preconizados ao orador. Assim, ele estabelece uma estreita relação com a arte retórica, que se tornou na época helenística, segundo Manacorda (2010, p. 78), “o conteúdo e o fim da instrução grega”. O ensino de retórica, que se realizava depois de concluídos os estudos de gramática, compreendia cinco partes: a invenção, a disposição, a elocução, a mnemo-

³ No original em espanhol: Se há de leer atendiendo al gesto, a la prosodia y a la distinción de las palabras. Por el gesto vemos la cualidad de lo leído, por la prosodia el arte, por la separación de las palabras el sentido encerrado. Para que recitemos la tragedia de modo heroico, la comedia como la vida, las elegías estridentemente, la épica com vigor, la lírica melodiosamente y los lamentos com abatimiento y como si se llorase. Porque lo que no se haga em observancia de esto anula las cualidades de los poetas y hace ridículos los hábitos de los lectores.

técnica e a ação. É com esta última parte, a ação, definida como a “arte de exhibir-se, de disciplinar a postura e a voz, e, sobretudo, a arte de reforçar a palavra pelo valor expressivo do gesto” (MARROU, 1966, p. 314), que podemos perceber uma aproximação entre a leitura em voz alta praticada entre os gregos e o domínio da arte retórica requerido tanto nas disputas públicas da vida política, quando a ação oratória se reveste da maior importância que o próprio assunto, como também nas representações teatrais (Cf. ARISTÓTELES, 1986).

Na Roma Antiga, a leitura pública em voz alta, ou *recitatio*, foi largamente praticada e se prestava, muitas vezes, ao “lançamento” de obras literárias por seus autores. Era geralmente acompanhada por gestos corporais, de modo que voz e gesto conferiam à leitura um caráter de representação teatral (Cf. CAVALLO, 2002). Essa performance, de acordo com Manguel (1999, p. 282-283) “dava ao texto um tom que (supostamente) era aquele que o autor tinha em mente no momento da criação e, portanto, concedia ao ouvinte a sensação de estar perto das intenções do autor”. Nas escolas romanas, durante o período em que o aluno era confiado ao gramático, dos doze aos dezesseis anos de idade, preparando-se para os cursos superiores de retórica, exercitava-se a leitura oral, após a aprendizagem da escrita. No Livro I da *Instituição oratória*, de Quintiliano, uma obra “cujo intento é traçar o caminho do futuro orador a partir da mais tenra idade e formá-lo (*instituire*) de modo integral” (BASSETTO, 2015, p. 9), o autor romano indica os exercícios de leitura em voz alta que deveriam ser realizados nas escolas dos gramáticos:

VIII. 1. Fica faltando a leitura: por ela que o menino saiba onde deve tomar fôlego, em que lugar cortar o verso, onde começa e se conclui o sentido, quando é preciso elevar ou abaixar a voz, também o que deve ser dito conforme o movimento, mais lento ou mais rápido, com mais veemência ou com mais suavidade: isso não pode ser demonstrado a não ser no próprio trabalho (QUINTILIANO, I, t. I, 2015, p. 161).

Assim como em Aristóteles, em Quintiliano (XI, t. IV, 2015, p. 265-267), a *actio*, em especial a *pronuntiatio* e a *gesticulatio* são elementos determinantes na força persuasiva do orador e daquele que lê em voz alta. Por meio delas, as emoções podem ser suscitadas ou arrefecidas. A aproximação entre leitura oral e arte oratória, observada entre os gregos, permanece vigente entre os romanos. A leitura em voz alta, constantemente exercitada nas escolas dos gramáticos, culminava com o proferimento de discursos nas escolas dos retores. De acordo com Marrou (1966, p. 260), nessa espécie de ensino secundário preparatório aos cursos superiores de retórica, o estudo dos autores tinha início com a leitura

expressiva, considerada extremamente difícil devido à ausência de separação das palavras e de pontuação na escrita e terminava com a recitação do texto aprendido de cor.

Embora se rarezissem, a partir do século VI, as circunstâncias de leitura em voz alta em latim, leituras públicas em voz alta continuaram a ser realizadas em língua vulgar, nos mosteiros, nas cortes, nos campos e em festas populares e religiosas, durante a Idade Média. Nos mosteiros, na *lectio monástica*, lia-se em voz alta, ou *sotto voce*, “para desenvolver uma memória oral e vigorosa das palavras, base para a *meditatio*” (PARKES, 2002, p. 105). No mundo laico, reunir-se para ouvir alguém ler era uma prática comum e necessária, uma vez que era pequeno o número de pessoas alfabetizadas e o acesso a obras bastante limitado. Nas cortes ou nos campos, os textos eram lidos em voz alta para familiares e amigos, tanto com finalidade de compartilhar notícias, se instruir, apreciar textos e se entreter ou fortalecer valores e vínculos devocionais ou de pertencimento a uma comunidade. Além disso, podia-se ouvir um texto recitado, cantado ou encenado por jograis e trovadores em feiras e mercados (MANGUEL, 1999, p. 138-139).

No século XII, o gesto assume um lugar importante no pensamento da época. Hugue de Saint-Victor, em seu tratado sobre a formação dos noviços, citado por Zumthor (1993, p. 242), afirma que “um gesto é ao mesmo tempo movimento e figuração da totalidade do corpo”. Ao longo do Renascimento e da Idade Moderna, com a ampliação do acesso ao impresso, com a inserção progressiva dos brancos entre as palavras e partes do texto e de sinais ortográficos e editoriais diversos, acentuou-se o pronto reconhecimento visual das unidades que hoje nos são familiares (palavras, frases, períodos, parágrafos etc.), estimulando assim uma prática de leitura mais veloz, mais extensiva, para o que foi fundamental a ampliação do domínio técnico e a naturalização da leitura com os olhos, em silêncio.

Segundo De Certeau (2004), essa mudança significou o *habeas corpus* do leitor, ou seja, o direito de ler em liberdade, individualmente, sem que o que se estivesse lendo pudesse ser ouvido e se tornasse assim inevitavelmente público. Isso não inviabilizou que o trabalho de formação leitora e que as práticas de leitura em âmbito escolar continuassem a privilegiar a leitura oralizada, em voz alta. Não se tratava mais, neste período, das mesmas formas e finalidades que aquelas da Antiguidade e da Idade Média. O caráter ritualizado da leitura pública, fosse na igreja, fosse no teatro, fosse na política, exigia uma leitura articulada, em um ritmo reconhecível pelos contemporâneos desse período. Lia-se num ritmo distinto, imposto entre outras razões pelo tempo da articulação e verbalização da escrita. A fluência, segundo essa lógica, não correspondia a ler no ritmo como falamos,

como se preconiza hoje em dia. Não apenas devemos aprender a ler no ritmo e com a ‘naturalidade’ com que falamos, como também devemos e podemos ler mais rápido que isso, por golpes de vista, em silêncio. Foi em prejuízo de uma ritualidade da leitura – de uma leitura rumação de um mesmo texto lido e relido até ser apreendido de cor, em especial porque grande parte dos textos provinham do campo religioso e sua apropriação não podia esquecer sua sacralidade – e em benefício de um consumo maior e mais rápido de textos que se estabeleceu um progressivo predomínio da leitura silenciosa sobre a oralizada a partir do Renascimento e do desenvolvimento da imprensa. Esse processo é responsável, ainda hoje, pela representação negativa que é feita daqueles que, dado o seu baixo grau de letramento e da pouca familiaridade com a decodificação de textos, leem vocalizando.

Apesar da processual inversão do predomínio e do prestígio, da prática de leitura oralizada para a prática de leitura silenciosa, ao longo dos séculos XVI ao XVIII, isso não significou o fim do ensino e da valorização da leitura em voz alta. No século XIX, a tradição prestigiosa do domínio da arte da oratória – cuja formação permitia produzir textos que deveriam ser lidos em voz alta e cuja qualidade era mensurada pela fluência de decodificação de sua escrita e o impacto que poderia produzir justamente pela boa oralização em sua leitura – ocupava grande espaço em vários manuais de elocução destinados a atores ou oradores. Se o ritmo de vida moderno implicou ler de forma dessacralizada, mais rapidamente e em maior quantidade, isso não significou que, embora fosse essa a tendência geral e progressiva, a leitura oralizada não perdurasse em certos domínios, ainda gozando da autoridade que lhe consagrara a tradição. Em pleno século XX, no universo escolar das seletas de textos de prestígio e da leitura com finalidade pedagógica, a leitura em voz alta perdura e predomina, conforme as recomendações presentes nos livros escolares de português, editados no Brasil entre 1914 e 1966, que sugeriam uma leitura oralizada que, pela pronúncia e articulação adequadas das palavras, pausas e inflexões da voz, acompanhada de gestos e de um jogo fisionômico peculiar, transmitiria o sentido que se julgava ser aquele que o autor desejou dar ao seu texto.

2. Oralização, gesto e jogo fisionômico: a leitura em voz alta recomendada em livros escolares de português

Em 1914, a Livraria Francisco Alves – que havia sido criada em 1897, tornando-se a principal editora no segmento de livros didáticos no Brasil (Cf. HALLEWELL, 2005, p. 280) – publicou a antologia escolar *Céu, terra e mar*. Organizada pelo professor e poeta

parnasiano Antonio Mariano Alberto de Oliveira, o livro era composto por textos em verso e em prosa e, segundo Pfromm Netto et al. (1974, p. 203) apresentava a “curiosidade de agrupar os trechos selecionados por ordem de assunto (manhãs, meios-dias, tardes, noites, estrelas, montanhas, o mar, árvores, flores, rios, florestas, etc.)”. Logo após o “preâmbulo”, a primeira edição da antologia oferece “alguns conselhos sobre a leitura de versos” contendo uma lista de sete recomendações. Esses “conselhos” funcionam como um protocolo de leitura dos poemas reunidos no volume, ao indicar a leitura em voz alta como o modo de ler apropriado para essa forma literária. De acordo com esses mesmos “conselhos”, depois de ler o texto previamente para si, realizando um trabalho preliminar, em que se examinaria o sentido e a pontuação do texto, o aluno deveria então ler oralmente, pronunciando claramente as sílabas e as palavras, respirando adequadamente para marcar pontuação e modulando sua voz, de modo a promover a entonação requerida pela emoção ou sentimento do texto:

Alguns conselhos sobre a leitura dos versos

- I. – Para bem ler em voz alta, leia o aluno previamente e para si os versos que houver de dizer, examine-lhes o sentido [sic], compenetrando-se dele, e atenda à sua pontuação, a fim de respirar a tempo e acertadamente. É indispensável este trabalho preliminar.
- II. – Para a pronúncia ser clara e precisa é mister *articular* bem todas as sílabas, saber *sustentar* as demoras nos acentos, e *suspende* a voz nas consoantes finais de sílaba ou de palavra.
- III. – A entonação deve ser regulada pela emoção ou sentimento do texto.
- IV. – Desterre-se de vez das aulas a enfadonha cantilena com que é costume ler e recitar versos.

A monotonia desta espécie de cantochão escolar evita-se, evitando-se, como aconselha um autor, a *perseverança* na mesma modulação, a *semelhança* nos finais dos versos e a *repetição* frequente das mesmas inflexões.

- V. – A leitura, embora correta nas pausas e animada de certo calor, será imperfeita quanto à expressão, se o aluno não der o devido relevo ou realce às *palavras e frases de valor*.

Palavras e frases de valor são as que nos versos sobreexcedem [sic] às demais por sua importância expressiva, e como tais requerem sobre si recaia a nota musical da inflexão. [...]

O verso tem um ritmo essencial que deve ser respeitado, e é desagradável ouvi-lo soar como se fora prosa [...] (OLIVEIRA, 1914, p. 9-10, grifos do autor).

Orientações para o ensino da leitura em voz alta nas aulas de português do curso secundário aparecem também em *O idioma nacional na escola secundária*, um manual do professor de português, que contém explicações sobre métodos e conteúdos de ensino,

elaborado por Antenor Nascentes, então professor catedrático de português no Colégio Pedro II e publicado em 1935. Quando o livro de Nascentes foi editado pela Companhia Melhoramentos, já circulavam, desde o final dos anos de 1920, em revistas de ensino, como a *Revista de Educação*, artigos de pedagogistas ligados à Escola Nova, que criticavam a importância dada à leitura oral nas atividades de sala de aula ou mais precisamente aos usos, finalidades e formas de condução dessa atividade comumente realizada. Nesses artigos, se propagavam as vantagens da leitura silenciosa, com a finalidade de que esta última fosse mais praticada nas escolas primárias (Cf. VIDAL, 2011). Embora *O idioma nacional na escola secundária* integre a Biblioteca de Educação, um projeto editorial da Companhia Melhoramentos dirigido por Lourenço Filho, que tinha o objetivo de divulgar os princípios escolanovistas, as recomendações desse manual, no que concerne ao ensino da leitura em voz alta e silenciosa, divergem daquilo que preconizavam os educadores da Escola Nova ou ao menos não fazem as devidas recomendações segundo os princípios escolanovistas em circulação. Ao enfatizar a leitura oralizada como uma prática de leitura que deveria ocupar maior tempo de estudo na aula de português, em relação à leitura silenciosa, Antenor Nascentes recupera enunciados sobre esse modo de ler – os quais aparecem também na antologia escolar *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira –, que remetem a uma prática de leitura de longa data, influenciada pela arte retórica, que, por sua vez, sobreviveu na cultura escolar até pelo menos os anos de 1970.

Em seu texto, Antenor Nascentes, mesmo considerando a leitura silenciosa como um “grande instrumento de aquisição de conhecimentos” (Cf. NASCENTES, 1935, p. 66), sugere ao professor de português que o ler silenciosamente seja uma prática reservada ao ambiente doméstico ou à viagem de bonde:

Para leitura silenciosa, fora da classe, indicar-se-ão obras e trechos notáveis. [...] Além desta leitura em aula [leitura em voz alta de um trecho escolhido de uma antologia], cumpre sempre recomendar a leitura silenciosa de casa, de bonde (NASCENTES, 1935, p. 69-73).

Segundo o autor, ao contrário da leitura silenciosa, a leitura em voz alta deveria ser intensamente exercitada desde o primeiro ano do ensino secundário e, no terceiro ano, “podia-se declamar um episódio inteiro de *Os Lusíadas*” (NASCENTES, 1935, p. 44-46). Ao caracterizar a leitura oral, Nascentes divide a realização desta prática em duas partes, uma mecânica e outra intelectual, com base em um autor francês:

Legouvé divide a arte da leitura em duas partes: uma, que é material, o mecanismo, e compreende a emissão da voz, a respiração, a pronúncia, a

articulação e a pontuação, e outra, a intelectual. Sem o domínio da primeira não se deve tentar a segunda; por isso deve ela preceder. (NASCENTES, 1935, p. 52)

O livro *L'Art de la lecture à l'usage de l'enseignement secondaire*, de Ernest Legouvé, sobre o qual se apoia Antenor Nascentes, tinha sido elaborado, em 1877, por encomenda do Ministério da Instrução Pública Francesa, para atender aos cursos de leitura instituídos à época nas escolas normais, colégios e liceus da França, sob a justificativa do grande valor cívico da leitura oral, requerida em atos públicos (CHARTIER e HÉBRARD, 1989, p. 188). Na referência que faz a Légouvé, Antenor Nascentes repete e conserva enunciados sobre a leitura em voz alta, de modo a promover uma continuação nas práticas de ensino da leitura descritas em um livro do século XIX. Assinala, desse modo, o autor brasileiro a sua adesão à permanência de uma tradição, afastando-se das discussões realizadas no âmbito da Escola Nova, que questionavam, como dissemos, desde a década de 1920, a preeminência de um tipo de leitura oral nas práticas de ensino da leitura, consideradas atividades de decodificação mecânica, com entonação artificial e finalidade (didática) em si mesma, em especial quando se trata da leitura oralizada coletiva realizada em sala de aula. Ao se valer da autoridade de um autor reconhecido na França, Antenor Nascentes apresenta ao seu leitor, o professor de português, a leitura oralizada como ainda sendo a maneira mais adequada de se ler na escola e de se aperfeiçoar formas específicas de leitura que dispõem de prestígio social, tais como a leitura expressiva e a recitação do verso.

A leitura expressiva é apontada por Nascentes como aquela que requer do leitor “assenhorear-se das ideias e dos sentimentos do autor para dar-lhes a devida expressão”. Já a recitação do verso é descrita como “o ponto culminante da arte de dizer”, visto que sua realização exige o domínio prévio das técnicas envolvidas na leitura expressiva (Cf. NASCENTES, 1935, p. 53). Para indicar os exercícios que devem ser realizados, tanto de leitura expressiva quanto de recitação do verso, Antenor Nascentes recorre ainda ao *Manual de calífasia e arte de dizer* (1930), de Silveira Bueno – o qual, à época, lecionava Português e Calífasia na Escola Normal de São Paulo –, citando literalmente este último. Assim, os exercícios de leitura expressiva deveriam ocorrer em três etapas: primeiramente, o aluno deveria fazer a leitura em voz baixa; em seguida, a leitura em voz média – essas duas formas de ler comporiam a modalidade simples, uma forma de preparação do leitor –; para finalmente realizar a leitura expressiva:

Começamos pela preparação do trecho que vamos ler. Para isto, *lê-lo-emos primeiro em voz baixa*: é uma espécie de pesquisa no terreno a fim de

conhecer os obstáculos que iremos encontrar. Notar então os vocábulos difíceis, quer quanto à pronúncia, quer quanto à intelecção. Não deixar nenhum sem compreender, sem saber como deve ser pronunciado. Examinar depois a pontuação, as pausas, para regularizar a respiração. Medir a extensão dos períodos a fim de apanhar-lhes o ritmo [sic], o andamento, para que não nos aconteça vir a perder o fôlego no meio de um deles. Assenhorear-se dos pensamentos e dos sentimentos de maneira que possam ser bem interpretados. Examinar o equilíbrio geral do escrito, os diálogos, as interrogações, as exclamações, etc.

Percorrido assim o caminho, iniciamos a *leitura em voz média*. O primeiro perigo aparece imediatamente: a pressa. Queremos mostrar pela velocidade que sabemos ler. Dominar os nervos e colocar toda a atenção na articulação das palavras. Pronunciá-las vagarosamente, demorando-nos nos vocábulos de maiores dificuldades. Neste exercício não nos devemos preocupar, nem com o sentido da leitura, nem com as flexões da voz, nem com a pontuação. O que queremos é conseguir o domínio destas duas coisas preciosas: pronunciar bem, articulando corretamente, e respirar.

[...]

[Na *leitura expressiva*] A inteligência, pois, vai trabalhar e a sensibilidade atuará também. A voz deverá flexionar-se repetida e frequentemente, sendo necessário maior perfeição respiratória. Na respiração estará por assim dizer todo o trabalho expressivo. Se nos faltar o fôlego preciso, a voz não será perfeita, os sons sairão defeituosos, as inflexões viciadas, perturbando a própria intenção das ideias.

O primeiro cuidado há de ser, por conseguinte, a respiração como guia das inflexões (SILVEIRA BUENO apud NASCENTES, 1935, p. 52-53, grifos nossos).

O domínio do mecanismo da leitura oral compreende a emissão da voz, a respiração, a pronúncia, a articulação e a pontuação. O mesmo é recomendado no texto que fornece “alguns conselhos sobre a leitura dos versos”, com o qual Alberto de Oliveira abre a sua antologia escolar *Céu, terra e mar*, de 1914. Para Alberto de Oliveira, assim como para Antenor Nascentes e Silveira Bueno, os exercícios de leitura em voz alta têm início com uma leitura prévia, que o aluno deve fazer para si mesmo, a fim de conhecer o sentido do texto e sua pontuação.

Os enunciados sobre o modo correto de ler, manifestos nos textos didáticos desses três autores, pela relação parafrástica que estabelecem entre si, parecem formar uma rede discursiva que busca fomentar uma prática de ensino da leitura em que a leitura em voz alta, ou expressiva, ocupa lugar central e a leitura silenciosa e em voz baixa e média representa uma etapa preparatória para o bom desempenho da primeira⁴.

⁴ A regularidade do que é enunciado nessas três obras indicia a necessidade de recomendação dessa prática de ensino, seja porque ela não fosse efetivamente empreendida nas aulas, seja porque talvez não fosse suficientemente realizada conforme a cultura escolar brasileira das primeiras décadas do século XX.

Além do mecanismo de oralização do texto, descrito acima, de acordo com Antenor Nascentes, a leitura expressiva envolveria também o “jogo fisionômico”, ou seja, a expressão facial provocada sobretudo pelos olhos e pelos lábios, que acompanha a leitura e que auxilia o auditório a sentir e a compreender o que ouve:

O jogo fisionômico depende do movimento dos músculos da face. A atuação dos nervos faciais sobre eles faz espelhar-se no rosto o nosso sentimento.

A expressão é dada sobretudo pelos olhos e pelos lábios; já houve quem dissesse que os olhos eram o espelho da alma (NASCENTES, 1935, p. 54).

Segundo Silveira Bueno, citado por Antenor Nascentes, após o aluno ter dominado as técnicas da leitura expressiva, este estaria apto a adentrar no campo da poesia, praticando a recitação do verso. Afirmo o autor que

[...] só depois que se possui o pleno domínio da voz, da respiração, articulando perfeitamente, com o hábito da análise dos trechos, conhecendo as sutilezas do colorido, do movimento, das cadências e sabendo colocar nas palavras de valor a inflexão justa, é que se pode entrar no campo da poesia (SILVEIRA BUENO apud NASCENTES, 1935, p. 53-54).

Se para esses dois professores de português e autores de manuais didáticos, a leitura expressiva requer o jogo fisionômico, para eles, a recitação demanda também o gesto:

A leitura simples exige do leitor apenas a voz; a expressiva já requer algum jogo fisionômico; a recitação é inseparável do gesto (NASCENTES, 1935, p. 54). [...] O corpo deve estar em posição ereta, natural. Pés ligeiramente afastados, o esquerdo avançado sobre o direito para facilitar a gesticulação da mão direita, a mais movimentada. Evitem-se as oscilações, que são desagradáveis à vista. Às vezes, poder-se-á dar um passo à frente, atrás, para os lados. A cabeça deve estar direita, em posição natural, acompanhando os gestos, sempre que for necessário. O movimento dos braços deve ser sóbrio, podendo ser violento nos lances fortes. Nas mãos, a grande dificuldade dos atores, é que está toda a alma da gesticulação. Ficam elas geralmente abertas, com os dedos ligeiramente separados, desempenhando grande papel o index. Corrigem-se os cacoetes de balançar as mãos, segurar no paletó, pôr as mãos para trás e outros (NASCENTES, 1935, p. 54).

Continua o autor do *Manual de caligrafia e arte de dizer* afirmando que cada poe-

sia deve ser interpretada de forma singular, conforme o gênero poético a que pertença. Assim, “uma ode não pode ter a mesma interpretação de uma fábula” e “uma composição leve, graciosa [...] não pode ser dita de maneira igual a uma outra profunda e comovedora” (SILVEIRA BUENO, 1930, p. 158-159). Essa ideia de que, durante a leitura em voz alta, o leitor deve expressar os sentidos e os sentimentos do texto, de modo a deixá-los evidentes ao ouvinte, é recorrente também em *O idioma nacional na escola secundária*, de Antenor Nascentes, e na antologia escolar *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira: o primeiro atribui à perfeição respiratória, responsável pelas inflexões adequadas da voz, a expressão autêntica da intenção das ideias do texto lido; e o segundo confere à entonação da voz a capacidade de transmitir a emoção do texto lido.

[...] Na respiração estará por assim dizer todo o trabalho expressivo. Se nos faltar o fôlego preciso, a voz não será perfeita, os sons sairão defeituosos, as inflexões viciadas, perturbando a própria intenção das ideias (SILVEIRA BUENO apud NASCENTES, 1935, p. 52-53).

III. – A entonação deve ser regulada pela emoção ou sentimento do texto (OLIVEIRA, 1914, p. 9-10).

A concepção de leitura em voz alta presente nos textos didáticos de Alberto de Oliveira, Silveira Bueno e Antenor Nascentes orienta-se para os gêneros literários clássicos e de maior prestígio, conforme o predomínio da cultura humanística tradicional e mantém também uma relação bastante estreita com o ideal de formação do orador. Esse ideal, que esteve presente na cultura antiga, apresenta-se também no ensino jesuítico praticado no Brasil do século XVI ao XVIII. A persistência dessa tradição no ensino continua ainda por muito tempo em nosso país, como é possível notar na importância dada à retórica no currículo do ensino secundário do século XIX, bem como no modo como a disciplina escolar de Português se apropriou de preceitos retóricos ao longo de sua história, da segunda metade do século XIX até o início do XX.

3. O ensino da leitura em voz alta: aproximações com a arte retórica

Depois do fim da Idade Média, quando a Retórica antiga é reativada no movimento contra-reformista da Igreja Católica, a partir do Concílio de Trento, no século XVI, a retórica – enquanto interpretação escolástica de conceitos e preceitos retóricos gregos e latinos – tornou-se uma das principais disciplinas do ensino jesuítico. No Brasil Colonial, essa retórica, além de ser institucionalizada nos colégios da Companhia de Jesus – que aqui se instalaram em 1549 e funcionaram até 1760, data em que a Companhia foi expul-

sa pelo Marquês de Pombal –, esteve presente também nas práticas artísticas de poetas, oradores, historiadores e autores de prosa de ficção. A arte retórica praticada no ensino, na oratória e na escrita correspondia ao costume de recorrer a normas e preceitos da técnica de falar bem (*tékhné rethoriké*), descrita primeiramente por Aristóteles e retomada em tratados romanos (*ars bene dicendi*), como o do autor anônimo de *Ad Herennium*, os textos de Cícero, a *Arte Poética*, de Horácio, e a *Instituição oratória*, de Quintiliano, etc. (HANSEN, 2011, p. 25-26).

Nos colégios jesuítas, onde a elite colonial brasileira era educada com o fim de dirigir a sociedade, de modo a consolidar o projeto colonizador de Portugal e fortalecer os laços da Colônia com a Metrópole, ministrava-se o curso de Letras Humanas. De acordo com o *Ratio studiorum* de 1599, método pedagógico dos jesuítas, esse curso tinha duração média de seis ou sete anos e abrangia gradativamente cinco classes: gramática inferior, gramática média, gramática superior, humanidades e retórica (FRANCA S. J., 1952, p. 47-48). Essa forma de estudo gradual alicerçava-se em preceitos da cultura greco-romana, que estabeleciam a gramática como propedêutica à retórica, disciplina com a qual se concluíam os estudos nos colégios e, portanto, a formação do orador.

Até a segunda metade do século XIX, a retórica funciona ainda como principal modelo de representação e continua sendo transmitida no ensino, como é possível observar no currículo do Colégio Pedro II (HANSEN, 2011, p. 25-26). Fundado em 1837 e concebido como estabelecimento padrão para o ensino secundário brasileiro, o Colégio Pedro II teve implantada em 1839 a primeira cadeira de Retórica do Rio de Janeiro. A disciplina, juntamente com os conhecimentos ministrados em Poética, Literatura e Português, durante quase todo o período oitocentista, visava à formação de Bacharéis em Letras; originando escritores e oradores hábeis no manejo dos preceitos retórico-poéticos, os quais se dedicariam à escrita literária ou jornalística, à ocupação de cargos públicos ou seguiriam cursos superiores para o exercício das profissões liberais (Cf. SOUZA, 1999, p. 30, 86-92). A importância dada à eloquência, por essa elite intelectual e econômica brasileira, se faz notar até o final do século XIX e ecoa ainda na primeira metade do século XX.

Ao analisar o currículo do Colégio Pedro II, Márcia Razzini (2000, p. 42) observa que a disciplina escolar Português, tendo sido institucionalizada em 1838 como estudos de gramática portuguesa, passa a incluir também em seu programa, a partir da década de 1850, práticas de leitura e recitação, as quais eram antes reservadas às cadeiras de Retórica e Poética. Assim, essas atividades são recomendadas (além de gramática e exercícios ortográficos) nos planos de ensino de Português dessa instituição, de 1858 a 1863, para o

1º ano, série em que a disciplina era oferecida⁵. No currículo de 1870 – quando as aulas de Português, além de ocorrerem no 1º ano, se estendem ao 2º e 3º ano –, são indicadas “a leitura em voz alta, clara e pausada, com as devidas inflexões, de modo que a pronúncia seja perfeita e guarde-se pontuação”, bem como a recitação, que consistia em o aluno ter “decorado um trecho depois de bem explicado e compreendido por ocasião da leitura”. Em 1877, para o 1º e 2º ano, sugerem-se a “leitura expressiva e recitação de cor de prosadores e poetas”, duas horas por semana; sendo que no 2º ano, “o professor designa[ria] os trechos em prosa ou verso que os alunos te[r]iam de recitar na classe. [...] e os alunos, depois de tê-lo decorado, recitar[iam] no dia seguinte com a devida congruência, expressão e beleza”. Conforme o programa de ensino de 1881, a “leitura e recitação de prosadores e poetas brasileiros e portugueses”, com explicação do trecho lido, continuariam a ser realizadas no 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do secundário. Em 1891, quando a instituição passa a denominar-se Ginásio Nacional, devido à instauração do regime republicano, são indicados para o 2º, 3º e 4º ano:

2º ano

Português

[...]. Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século atual, explicação do sentido preciso de cada período e de cada parágrafo.

3º ano

Português

[...]. Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses, explicação do sentido geral de todo o trecho lido ou recitado.

4º ano

Português

Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses, exposição do conteúdo de cada trecho por outras palavras (BRASIL, 1891 apud REVISTA PEDAGÓGICA, 1891, p. 64-75).

Os exames preparatórios de português, exigidos para o ingresso nos cursos superiores, também contemplavam a leitura expressiva. Assim, o Decreto n. 12 de 9 de dezembro de 1892, que tratou da “reorganização do ensino público no Estado das Alagoas” e a legislação do ensino da capital do Rio de Janeiro de 1895, ambos os documentos publicados na *Revista Pedagógica* (órgão da União), respectivamente em março de 1894 e dezembro de 1895, dividiam esses exames em duas partes, uma escrita e outra oral. Nesta última parte, a oral, eram requeridos “leitura expressiva de um trecho sorteado de prosador e

⁵ Os programas de Português do Colégio Pedro II, aqui referidos, foram compilados por Razzini (2000, p. 283-338); exceto o de 1891, que foi publicado na *Revista Pedagógica*, em maio de 1891 (p. 64-75).

poeta de nota, resumo de seu conteúdo a livro fechado, explicação de termos e análises” (ALAGOAS, 1892 apud REVISTA PEDAGÓGICA, 1894, p. 174; BRASIL, 1895 apud REVISTA PEDAGÓGICA, 1895, p. 388).

Em 1931, após ter vigorado treze programas diferentes desde 1892, no colégio Pedro II, e tendo sido criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, durante o governo de Getúlio Vargas, fica estabelecido um novo programa de Português, elaborado no âmbito da Reforma Francisco Campos. De acordo com o documento, a “recitação de pequenas poesias, previamente interpretadas” deveria ocorrer na primeira e na segunda série do ciclo fundamental:

Primeira e segunda séries

Leitura de trechos de prosadores e poetas contemporâneos, escolhidos de acordo com a capacidade média da classe. Explicação dos textos. Estudo metódico do vocabulário. Reprodução oral do assunto lido.

Recitação de pequenas poesias, previamente interpretadas (BRASIL, 1931 apud RAZZINI, 2000, p. 344-346).

Quando Antenor Nascentes elabora *O idioma nacional na escola secundária*, publicado em 1935, é com as normas deste programa de 1931 que seu livro procura estar em consonância. Assim, o manual parece ter o objetivo de funcionar como subsídio ao professor de português na execução do currículo, oferecendo-lhe métodos de ensino e explicações dos conteúdos exigidos para a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries do curso fundamental do ensino secundário. Contudo, o texto de Nascentes apresenta recomendações que já faziam parte dos planos de ensino do Colégio Pedro II desde 1858, data em que a disciplina Português passou a incluir leitura e recitação em seu programa. Desse modo, tanto o livro de Antenor Nascentes quanto os programas de ensino de Português vigentes entre 1858 e 1931, no que concerne ao ensino da leitura, refletem o ideal de formação do orador, ou seja, o domínio de uma eloquência específica, de prestígio, exercitada com os gêneros poéticos, mas que fundamentaria uma redução às figuras de linguagem, que forneciam o repertório técnico para a produção de outros gêneros e para a formulação de outros textos. Esse ideal é inclusive exposto por Antenor Nascentes na obra didática analisada:

Devem fazer-se muitas leituras, a fim de que o aluno aprenda a ler sem erros nem vícios de pronúncia, a fim de que se acostume a ritmar bem as frases.

Cumpra também fazer exercícios de recitação e declamação.

Um homem culto e educado não tem acanhamento para falar, sabe manter-

se de pé em atitude conveniente, não se embaraça com a colocação das mãos.

Além disto, os exercícios de declamação concorrem para a boa expressão (NASCENTES, 1935, p. 44).

Retomando a tradição da Retórica Clássica, que se destinava a formar o “cidadão”, observamos uma dada permanência de uma longa tradição retórica no ensino da leitura em voz alta até os anos de 1970, no nível secundário, destinado a formar o “homem culto e educado”, logo, um erudito mais do que um orador público, conforme indiciam outros manuais do professor, publicados posteriormente, como *Português através de textos*, de Magda Soares (9ª ed. 1969), que desde sua publicação contou com sucessivas edições, assim como programas de ensino que vigoraram entre 1951 e 1961.

Embora a leitura em voz alta e a recitação não sejam mencionadas no programa de 1942, instituído na Reforma Capanema, a “leitura expressiva” volta a ser novamente recomendada em 1951, nas “Instruções metodológicas para execução do programa de Português”, que acompanham o programa oficial da disciplina que substituiu o de 1942; e, posteriormente, na “Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias”, emitidos junto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961:

Leitura expressiva, vocabulário e ortografia

[...]

Com esse caráter predominantemente educativo prosseguirá a leitura por todo o curso secundário; mas tão cedo quanto possível começará o professor a tirar dela tudo o que seja necessário para a cultura intelectual dos alunos, esforçando-se por estimular neles o gosto literário e exigindo-lhes, cada vez mais, expressão correta e elegante não só no falar, senão também no escrever (BRASIL, 1951 apud RAZZINI, 2000, p. 366).

1º - Expressão oral

[...]

As observações de caráter gramatical e estilístico serão precedidas da leitura expressiva do texto e da exposição oral, resumida, uma vez esclarecido aquele em todas as suas dificuldades. Quando a unidade do texto não for completa, caberá ao professor situá-lo na obra de que foi extraído, a fim de que o aluno possa bem compreendê-lo e apreciá-lo (BRASIL, 1961 apud RAZZINI, 2000, p. 370).

Na década de 1960, as críticas que já vinham sendo desferidas desde os anos de 1920 à prática da leitura oral no ensino, em artigos de revistas de ensino, pelos pedagogistas da Escola Nova, aparecem também em manuais para o ensino secundário, como

Português através de textos, manual do professor elaborado por Magda Soares. De acordo com o livro escolar mencionado, a leitura em voz alta provocaria a distração pelo som da voz, atrapalhando, assim, a compreensão do texto lido (Cf. SOARES, 1969, p. 42). Por outro lado, embora a autora critique a leitura em voz alta, considera-a como vantajosa, principalmente por ser um “precioso auxiliar da expressão oral, na medida em que treina o aluno na articulação clara, boa dicção, educação da voz, segurança e naturalidade no falar”:

[...] a leitura oral apresenta também vantagens que não devem ser desprezadas. Uma delas é seu valor socializante, cooperando na desinibição de alunos tímidos e retraídos (valor particularmente importante nas primeiras séries ginasiais). Por outro lado, a leitura oral é precioso auxiliar da expressão oral, na medida em que treina o aluno na articulação clara, boa dicção, educação da voz, segurança e naturalidade no falar. Além disso, é quando um aluno lê, e os outros apenas ouvem, com os livros fechados, que surge excelente oportunidade para desenvolver a capacidade de *ouvir* com atenção (SOARES, 1969, p. 42, grifo da autora).

Considerando a leitura em voz alta como uma prática vantajosa e que por isso deveria ser ensinada, Magda Soares passa então a apresentar uma “técnica da leitura oral”, cuja finalidade parece ser a de auxiliar o professor a dirimir os erros no ensino deste tipo de leitura, realizando-o de forma mais acertada. O desenvolvimento dessa técnica implicaria seguir algumas recomendações, tais como: 1) a leitura oral deveria ser ouvida, sem ser acompanhada nos livros pelos ouvintes; 2) perguntas de compreensão deveriam ser feitas pelo professor antes e/ou após a leitura; 3) a leitura do texto deveria ser efetuada integralmente por um só leitor; 4) quando o texto fosse mais difícil, como no caso da poesia, a leitura deveria ser realizada pelo professor; 5) o aluno deveria preparar-se previamente para a leitura oralizada; 6) a leitura oral deveria ser seguida da leitura silenciosa.

Diferentemente do que ocorre nos livros *O idioma nacional na escola secundária*, de Antenor Nascentes, *Manual de calígrafia e arte de dizer*, de Silveira Bueno, e *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira, em *Português através de textos*, Magda Soares inverte a ordem entre leitura oral e silenciosa, de modo que aquela permita o melhor desempenho desta e não seu contrário. Afirma Soares:

Frequentemente é aconselhável também que se faça seguir à leitura oral uma leitura silenciosa dos alunos, a fim de que se complete a compreensão, pelo menos enquanto não estão eles suficientemente treinados no ouvir atenta e compreensivamente (SOARES, 1969, p. 44).

Enquanto os demais autores centravam suas orientações na figura do leitor, sugerindo as atitudes adequadas, concernentes a este, para a boa leitura oral, esta última autora engloba também a figura do ouvinte. De acordo com o texto didático de Magda Soares, além das vantagens para quem lê, “a leitura apenas ouvida” levaria ao desenvolvimento da capacidade de ouvir com atenção (Cf. SOARES, 1969, p. 43-44).

Uma certa ambivalência em relação à leitura em voz alta na exposição de Magda Soares pode ser explicada, de um lado, pela incorporação nos enunciados da autora do ideário da Escola Nova e, de outro, pela preservação, em seu discurso, de uma prática que já integrava a história da cultura escolar. Tendo em vista que a cultura escolar é formada por um conjunto de práticas engendradas por coerções pedagógicas e didáticas que acompanham em permanência o ensino oferecido no interior da escola (Cf. CHERVEL, 1998, p. 7), ao reconhecer a leitura oralizada como vantajosa e ao fornecer uma técnica da leitura oral, Magda Soares, assim como Antenor Nascentes, Silveira Bueno e Alberto de Oliveira, dialoga com um elemento dessa cultura, promovendo a sua conservação.

Considerações finais

A importância conferida à leitura em voz alta no ensino secundário de então relaciona-se às finalidades dessa etapa da escolarização, que se diferenciavam daquelas do ensino primário. Conforme Souza (2008, p. 89), enquanto a escola pública primária tinha sido concebida como educação popular de caráter utilitário, na transição do século XIX para o XX, iniciando a sua expansão nas regiões urbanas ainda nesse período, a escola secundária, até pelo menos a década de 1940, continuava atendendo a um pequeno grupo social, composto pelos filhos de famílias da oligarquia agrária, de industriais, de grandes comerciantes, de profissionais liberais e da incipiente classe média cidadina. Nesse sentido, visto que a escola primária urbana visava à formação da classe trabalhadora da cidade, a prática da leitura silenciosa na escola, segundo os pedagogistas da Escola Nova, habilitaria esses trabalhadores a uma apreensão mais veloz das informações escritas, cada vez mais crescentes na sociedade urbana brasileira do início do século XX (VIDAL, 2011, p. 505-509).

A leitura oralizada desempenhava à época uma dupla função pedagógica: permitia ensinar a decodificar, fomentando o reconhecimento das relações entre grafemas e formas, estabelecendo um ritmo adequado desse reconhecimento e da elocução; assim como permitia aos professores monitorar os desempenhos, homogeneizá-los, controlar a disciplina, evitar a dispersão, coletivizar as ações em sala. Por outro lado, uma vez que

a escola secundária voltava-se a uma pequena elite econômica e intelectual, preparando seus filhos para o ingresso nas faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, esta se preocupava em oferecer-lhes estudos desinteressados, para aquisição da cultura de prestígio, o que se pode aventar em função da importância até então dada ao “verso”, que exigia desempenhos de leitura oralizada específicos. As recomendações de leitura em voz alta, relativas aos versos, indiciam não apenas a importância que se atribuía a esse tipo de texto.

A regularidade de sua presença nos materiais didáticos destinados ao ensino secundário e as recomendações especiais dedicadas ao modo como deveriam ser lidos os textos e os tipos de textos recomendados não indiciam necessariamente o predomínio, importância ou ampla circulação na sociedade de então dessa forma de ler e de ensinar a ler, mas antes parecem indicar sua raridade e a manutenção de seus usos e circulação rarefeitos que, entre outros efeitos, produzia uma distinção social entre aqueles destinados a ocupar os postos subalternizados e aqueles que, provenientes da elite socioeconômica, comporiam as “elites condutoras do país”.

Referências

- ALAGOAS. Decreto n. 12 de 9 de dezembro de 1892. Reorganização do ensino público no Estado das Alagoas. In: *Revista Pedagógica*, Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, p. 174, mar. 1894.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda; F.C.S.H. da Universidade Nova de Lisboa, 1986.
- BASSETO, Bruno Fregni. Apresentação. In: QUINTILIANO, Marcos Fábio. *Instituição oratória*. Tradução e notas de Bruno Fregni Basseto. Campinas: Editora da Unicamp, 2015, tomo I.
- BRASIL. Programa do ensino do Ginásio Nacional do ano de 1891. In: *Revista Pedagógica*, Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, p. 59-96, mai. 1891.
- BRASIL. Exames de preparatórios. In: *Revista Pedagógica*, Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, p. 388, dez. 1895.
- CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean. *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris: BPI – Centre Georges-Pompidou, 1989.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Glhardo. Lisboa: Difel, 2002.
- CHERVEL, André. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Éditions Berlin, 1998.

- DE CERTEAU, Michel. (1990) Ler: uma operação de caça. In: *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Trad. Ephraim Alves. Vol. 1. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 259-273.
- DIONÍSIO TRÁCIO. *Gramática – comentários antigos*. Tradução espanhola, introdução e notas de Vicente Bécares Botas. Madri: Editorial Gredos, 2002.
- FRANCA S. J., Pe. Leonel. O método pedagógico dos jesuítas. O “*Ratio Studiorum*”: *introdução e tradução*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- HALLEWEL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Tradução de Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- LEGOUVÉ, Ernest. *L’Art de la lecture à l’usage de l’enseignement secondaire*. Paris: Imp. A. Lahure, 1877.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2010.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na Antiguidade*. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: Herder; Edusp, 1966.
- NASCENTES, Antenor. *O idioma nacional na escola secundária*. São Paulo: Melhoramentos, 1935.
- PARKES, Malcolm. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental 1*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- OLIVEIRA, Alberto de. *Céu, terra e mar: prosa e verso*. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1914.
- PFROMM NETTO, Samuel et al. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/Instituto Nacional do Livro, 1974.
- QUINTILIANO, Marcos Fábio. *Instituição oratória*. Tradução e notas de Bruno Fregni Basseto. Campinas: Editora da Unicamp, 2015, tomo I, livro I; tomo IV, livro XI.
- RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a “Antologia nacional” e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- ROBINS, Robert Henry. *Pequena história da linguística*. Tradução de Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

SILVEIRA BUENO, Francisco da. *Manual de caligrafia e arte de dizer: para uso das escolas normais e cursos de declamação*. São Paulo: São Paulo Editora Ltda., 1930.

SOARES, Magda. *Português através de textos*. Manual do professor. Curso ginásial. 7ª edição. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S/A, 1969.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: EdUERJ, EdUFF, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.

SVENBRO, Jesper. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental I*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura medieval"*. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



Data de submissão: 25/02/2020

Data de aceite: 28/05/2020

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DA DCN E DA BNCC: ALGUMAS REFLEXÕES (IM)PERTINENTES

PEDAGOGICAL CONCEPTION OF DCN AND BNCC:
SOME (IN)PERTINENT REFLECTIONS

Joselice da Rocha Leal | [Lattes](#) | joselice.leal@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina

Aline Moraes Lima | [Lattes](#) | alinemoraes.tj@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Este artigo é resultado das constantes inquietações despertadas a partir da ascensão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que está sendo objeto de discussão e formação em todas as redes de ensino e em escolas públicas e privadas de todo o país. Diante disso, o objetivo deste trabalho é entender as demandas nacionais que resultaram no surgimento do documento, bem como sua concepção pedagógica comparada aos documentos anteriores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e as demandas apontadas pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Para tal, buscou-se compreender o conceito de *competência* presente na BNCC e trazer apontamentos de autores e outros documentos que também exploram o termo, juntamente com outras questões, como a fragmentação dos conteúdos e a avaliação em larga escala - possíveis discussões a partir da leitura do documento. Nesse sentido, foi possível perceber a forte relação que há entre a educação e o mercado de trabalho e o papel que a escola vem sendo forçada a desempenhar no cenário social brasileiro, o que reforça a necessidade de novas reflexões sobre o assunto em questão.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Competências. Currículo. Avaliação.

Abstract: This article is a result of the constant concerns arisen by Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), which is being discussed and studied in continuous training for teaching professionals of all public and private schools across the country. Thus, the objective of this paper is to understand the national demands that resulted in the

emergence of the document, as well as its pedagogical conception compared to previous documents, such as the Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2013) and the demands pointed out by the Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Therefore, we sought to understand the concept of *competence* present at BNCC and to bring reflections from authors and excerpts from other documents that also explore the term, as well as other issues, such as content fragmentation and large-scale evaluation, possible discussions raised by the reading of the document. In this sense, it was possible to perceive the strong relationship that exists between education and the labor market and the role that the school has been forced to play in the Brazilian social scenario, which reinforces the need for new reflections on the subject in question.

Keywords: Base Nacional Comum Curricular. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Competences. Curriculum. Evaluation.

1 INTRODUÇÃO

A justificativa para a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é apresentada a partir da Constituição Nacional de 1988¹ e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996². A BNCC foi criada para ser, como o próprio documento apregoa, uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8).

As discussões em torno da construção de bases gerais para a elaboração dos currículos da escola básica ocorreram em diferentes momentos da história da educação nacional e se tornaram mais recorrentes na década de 1990, sendo objeto de grande interesse dos órgãos diretores da educação, que as conduziam, dentre outras razões, devido à necessidade de mudanças que visavam a democratização e a modernização do ensino (GONTIJO, 2015).

Sobre os documentos oficiais que antecederam à BNCC e anteriores à aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) em 2013, Gontijo (2015, p. 178) aponta que eles:

¹ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988, Art. 210, grifo nosso).

² Art. 26. 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, Art. 26, grifo nosso).

Não pretenderam ser o currículo da escola, mas apenas fornecer, num primeiro momento, subsídios para organização dos currículos escolares e, num segundo momento, mais recentemente, metas para a construção da qualidade da educação básica, no contexto de implementação dos sistemas de avaliação em larga escala, que, por sua vez, buscam a melhoria da qualidade da educação por meio da medição de resultados.

Com a atualização das DCNs, permaneceu a proposição de vincular questões curriculares à avaliação, visto que “são estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (MERCADANTE, 2013, p. 4). Este documento, apesar de manter o mesmo modelo de implantação vertical³, ainda mantém um caráter mais aberto e menos restritivo ao objetivar:

I - Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
II – Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
III – Orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p. 7-8).

É nesse contexto de implantação vertical e de referência para os sistemas de avaliação que, de acordo com Geraldi (2015, p. 384), “[...] surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também ela produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes”. Esse documento norteador de currículo se diferencia das DCNs, principalmente por apresentar um maior “engessamento”, sugerindo maior uniformização do ensino e um caráter mais descritivo de saberes e conteúdos a serem ensinados e aprendidos.

³ Geraldi (2015, p. 383) apresenta um panorama da década de 1990, logo depois do período de redemocratização. Ele explica que, após um curto período de participação popular efetiva na condução da elaboração de propostas curriculares, as escolas foram inundadas por documentos oficiais, “definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados” e concentrando o processo de formulação de propostas curriculares mais na atuação de técnicos, consultores e assessores especializados. Sob a justificativa de efetuar as mudanças com rapidez, inicia-se “a *implantação verticalizada* do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos”.

Apesar de, na apresentação desse documento normativo, o então Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva declarar que a BNCC foi “concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil” (SILVA, 2017, p. 5), constata-se que o processo controverso de construção da BNCC se deu de maneira a prestigiar o setor privado como a voz mais ouvida nesse processo (TRICHES; ARANDA, 2016). Além disso, muitas críticas foram tecidas durante a construção desse documento, especialmente no que tange ao questionamento sobre a real necessidade de um novo documento norteador de currículo; à imposição da visão mercadológica e da avaliação padronizada; e ao mecanismo de homogeneização/padronização que reproduz a exclusão social e escolar (TRICHES; ARANDA, 2016).

É importante ressaltar aqui que essa visão mercadológica ligada à educação é algo que está sendo discutido há muitos anos. Freitas (2012), em seu artigo intitulado *Os Reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*, destaca que a lógica de pensar a educação a partir das modificações realizadas no campo de produção já vinha sendo destacada desde os anos de 1980, a qual Saviani (1986) chamou de “pedagogia tecnicista”⁴, que, hoje, é utilizada sob a ótica das expectativas de aprendizagens e medição de resultados a partir de testes padronizados.

O propósito deste artigo é direcionado, então, da seguinte maneira: identificar a concepção pedagógica da BNCC, considerando o antagonismo existente entre abordagens teóricas que enfatizam o conhecimento em si ou o conhecimento para fazer algo (MACEDO, 2016) e tomando as DCN’s (BRASIL, 2013) como contraponto. Para tanto, optamos pela análise das concepções presentes no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014) e na BNCC. Buscamos respaldar nossa análise em Gontijo (2015), que relacionará o documento da BNCC com as avaliações em larga escala, juntamente com Luckesi (2011) e Geraldi (2015), que também tratarão do tema da avaliação com enfoques diferentes. Para tratar do conceito de competência presente na BNCC, além dos textos dos documentos oficiais, buscamos Perrenoud (1999) que possui ideias compatíveis às encontradas no documento da base.

2 DO PONTO DE VISTA PEDAGÓGICO, DE ONDE A BNCC SURGE?

A necessidade de uma base comum curricular em nível nacional vem sendo apontada há anos e trazida a cada novo documento, reforçando sua necessidade; até que, em

⁴ Para Saviani (1986, p. 15-16), “[...] na pedagogia tecnicista [...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão.”

2015, obtivemos uma versão preliminar da base, tendo sua versão final homologada dois anos depois. O texto introdutório do próprio documento a define:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7, grifo original do documento).

Embora a BNCC não deixe claro qual seja seu referencial teórico, é possível, por meio da leitura de seu texto, encontrar sinais que nos indiquem em que concepção pedagógica o documento está alicerçado - a Pedagogia das Competências. Um dos conceitos presentes na BNCC e que embasa sua constituição é o de *competências*. De acordo com o próprio documento:

Na BNCC, *competência* é definida 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, 2017, p. 8, grifo original do documento).

É possível perceber que essa definição de competência explicitada na BNCC utiliza-se do texto do artigo 32⁵ da LDB, para listar o que se é mobilizado; e do artigo 205⁶ da Constituição de 1988, para apresentar o objetivo final da mobilização dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que é lidar com as questões, ditas complexas, da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. No entanto, ao fazer esse paralelismo, percebe-se que há uma disparidade quanto ao primeiro item, uma vez que, enquanto a Constituição apresenta como um dos objetivos da educação o “pleno desenvolvimento da pessoa”, a competência, de acordo com a BNCC, teria como alvo as “demandas complexas da vida cotidiana”.

Essa distinção pode sugerir que a ideia de competência apresentada pela BNCC está ligada mais à preparação dos indivíduos para *fazer* do que à formação e ao pleno desenvolvimento deles. Embora a BNCC pareça sugerir em suas competências gerais uma

⁵ “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a *aquisição de conhecimentos e habilidades* e a *formação de atitudes e valores*” (BRASIL, 1996, Art. 32, § 3º, grifo nosso)

⁶ “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*” (BRASIL, 1988, Art. 205, grifo nosso).

formação integral dos educandos, a própria definição de competência destoa desses pressupostos, uma vez que aponta, como objetivo, a preparação dos indivíduos para operar em sua vida cotidiana, no exercício da cidadania e do trabalho.

Essa mesma ideia de ênfase no *fazer* se faz presente na análise que Gontijo (2015, p. 187) faz acerca da alfabetização na BNCC:

[...] o caráter político da alfabetização continua ausente do texto preliminar da BNCC. A preocupação é com a instrumentalização técnica dos sujeitos para responderem a demandas sociais e profissionais colocadas pela sociedade moderna.

É evidente que reconhecemos que o artigo 205 da Carta Magna se refere aos objetivos da educação como um todo e que a presente discussão se refere à definição de competência. Apesar disso, cabe-se perguntar: se para conceituar *competência* recorreu-se às leis brasileiras, no que tange à educação, realizando uma colagem de termos, por que abandonar a expressão “pleno desenvolvimento da pessoa” e acrescentar em seu lugar “demandas complexas da vida cotidiana”?

Ao iniciar a discussão sobre seus fundamentos pedagógicos, a BNCC aponta o conceito de competência como sendo algo que pode ser inferido nos artigos 32 e 35 da LDB. Ao recorrer ao texto indicado, deparamo-nos com as seguintes definições:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, Art. 32).

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, Art. 35).

O primeiro excerto trata das formas pelas quais se poderá garantir a formação básica do cidadão no ensino fundamental, enquanto o segundo apresenta as finalidades do ensino médio. No artigo 32, não existe menção ao termo *competência*, mas percebe-se, como dito anteriormente, que a construção da definição do termo na BNCC foi realizada por meio da junção do texto do inciso III desse artigo com parte do artigo 205 da Constituição Federal. A noção de preparação para o trabalho e a cidadania também está expressa no inciso II do artigo 35 da LDB, como visto acima.

Nessa discussão sobre o conceito de competências na BNCC, é importante notar que, em 2017, foi incluído na LDB o artigo 35-A, por meio da Lei nº 13.415. Dentre outras alterações e acréscimos, o artigo inclui especificações sobre a BNCC. Interessante notar que o termo *competências*, entendido conforme a definição da BNCC, aparece em três das quatro ocorrências relevantes que discutiremos mais à frente. Assim, constata-se que ocorreu um processo político recente no intuito de incluir na LDB o termo *competências* e, a partir disso, justificar e legitimar o seu uso na BNCC.

Antes da promulgação dessa lei, o termo *competências* já aparecia na LDB, mas com outros significados. Atualmente, o termo, juntamente com sua variação no singular, aparece 10 vezes na lei, sendo que, na maioria das vezes, se refere à “esfera ou área de responsabilidade” do ente federativo (Art. 4º-A; Art. 5º, § 1; Art. 10, parágrafo único; Art. 11, inciso V). Em outro artigo, o termo pode ser entendido como um dos critérios para organização das séries na educação básica (Art. 23) e, em outro momento, como aquilo que compete ao trabalho do profissional da educação (Art. 61, parágrafo único, inciso I). Apesar dessas situações em que o termo possui um significado mais genérico, alguns usos do termo *competências* nos chamam a atenção por se aproximarem do conceito de competências da BNCC:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, *competências* e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (BRASIL, 1996, Art. 9º, inciso IV, grifo nosso).

A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas *competências*

e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996, Art. 36, § 1º, grifo nosso) (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer *competências* e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: (BRASIL, 1996, Art. 36, § 11, grifo nosso) (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

O processo seletivo referido no inciso II considerará as *competências e as habilidades* definidas na Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 1996, Art. 44, § 3º, grifo nosso) (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017).

Dentre esses excertos, o único que já constava na LDB antes de 2017 é o artigo 9º, inciso IV. Apesar de parecer que há uma relação entre competências e formulação de diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, o significado do termo *competências* nesse trecho parece estar relacionado àquilo que é próprio de cada etapa, ou seja, quais as responsabilidades da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

Ao que parece, há uma tentativa de apresentar a BNCC como um documento neutro, isento de posições ideológicas, por conseguinte, sem base teórica explicitada. Com esse intuito, houve um movimento no sentido de conceituar competências a partir da legislação. No entanto, deve-se notar que os termos *competências* e *habilidades*, no sentido proposto pela BNCC, são incluídos no texto da LDB no ano de 2017, período em que a BNCC estava prestes a ser homologada e envolvida em vários embates políticos - momento em que um governo mais de esquerda havia sido substituído por outro com tendências liberais bastante nítidas. Nesse sentido, vale destacar a impossibilidade de se construir um currículo neutro, pois “as normatizações curriculares perpassam por relações de poder” (TRICHES; ARANDA, 2016, p.82).

Em consonância com esse pensamento, Freitas, Silva e Leite (2018) reportam-se às ideias de Michael W. Apple expressas no texto *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?*, para explicar que o currículo ultrapassa a ideia de um conjunto neutro de saberes. De acordo com os autores,

[...] o currículo é campo político que envolve tensões, negociações e acordos culturais e econômicos, o que acaba por legitimar determinados saberes e dar respaldo a certos grupos. Aqueles que ganham visibilidade acabam por produzir um discurso de dominação que ofusca os outros saberes e os atribui um caráter ilegítimo ou de menor valia. (FREITAS; SILVA; LEITE, 2018, p. 859).

Dessa forma, é importante destacar que, apesar de o conceito de competência ser construído na BNCC a partir da legislação brasileira, o seu uso na versão final desse documento demonstra estar alinhado com a tendência internacional das últimas décadas - desenvolver abordagens de aprendizagem baseada no trabalho remunerado, preparando os indivíduos para atender às demandas do mercado. Ao compreender o contexto político e sócio-histórico que o Brasil tem vivido recentemente, percebe-se que essa política curricular brasileira

favorece uma visão neoliberal, neoconservadora e centralizadora, construindo a educação pública como espaço cada vez mais aberto para a atuação da iniciativa privada e, por outro lado, promovendo a dissolução de articulações em defesa da formação humana crítica. (SOUZA; GIORGI; ALMEIDA, 2018, p. 104).

3 PEDAGOGIAS DAS COMPETÊNCIAS E PEDAGOGIAS ATIVAS NA BNCC

A BNCC, no mesmo parágrafo em que diz que o conceito de competência “pode ser inferido no texto da LDB”, também apresenta que o termo adotado no documento “marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas” (BRASIL, 2017, p.13).

De fato, desde a década de 1980, o termo é debatido pela comunidade acadêmica e foi incorporado às agendas das instituições de todo o mundo, a partir dos anos 1990 (BORGES, 2010). Cabe ressaltar que discussões pedagógicas contra-hegemônicas e suscitadas como alternativa à pedagogia dominante também acontecem no cenário nacional desde a década de 1970, a partir das chamadas pedagogias críticas, a exemplo da pedagogia histórico-crítica⁷, que se preocupa com a forma como o aluno irá se apropriar do conhecimento historicamente produzido.

A BNCC assume que adota o mesmo enfoque que, segundo o documento, estados e municípios brasileiros e diferentes países têm assumido no movimento de tomar o desenvolvimento de competências como fator norteador na construção de currículos. Além disso, o documento destaca que esse também é o enfoque das avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (BRASIL, 2017, p. 16).

Baseada nas ideias de Marise Ramos no livro *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*, Macedo (2016, p. 56) aponta que muitas reformas curriculares já foram

⁷ No Brasil, a pedagogia histórico-crítica surge nos anos de 1980, sendo que seu principal representante foi o professor Dermeval Saviani. Essa teoria desenvolveu-se aos poucos e assumiu alguns pressupostos teóricos vindos de outras áreas, como o materialismo histórico marxista, a epistemologia dialética; na psicologia, os trabalhos da Escola de Vigotski e, na área da educação, as influências de George Snyders e Antonio Gramsci, Mario Alighiero Manacorda e Bogdan Suchodolski (SAVIANI, 2008).

empreendidas em vários países do mundo a partir da concepção pragmática do conhecimento, em que se prioriza o “gerencialismo neoliberal do ‘aprender a aprender’ progressivista, bem como as propostas de ensino por competências defendidas tanto por Morin (2011) e Perrenoud (1999) quanto por autores vinculados à educação para o trabalho”.

Sem dúvida, o termo *competência* é polissêmico e, mesmo no âmbito da literatura pedagógica, assume flutuantes significados. No entanto, encontramos em Phillippe Perrenoud, um dos autores mais relevantes na defesa da pedagogia das competências, ideias muito próximas ao que é defendido na BNCC. Ao se referir a Perrenoud e a outros teóricos alinhados à mesma perspectiva, Borges (2010, p. 40) observa que “[...] seus trabalhos fundamentaram pesquisas desenvolvidas no âmbito de organismos internacionais, inspirando grande parte de documentos produzidos multilateralmente sobre esse tema e que, posteriormente, traduziram-se em preceitos de política nacionais na área educacional”.

Em suas obras, Perrenoud questiona o fato de as escolas limitarem-se à transmissão do conhecimento, se podem ampliar para o desenvolvimento das competências. De acordo com o autor:

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (PERRENOUD, 1999, p.7).

Aqui, o conhecimento é sugerido pelo autor como um dos meios para se desenvolver a competência; dessa forma, a competência é a protagonista no processo educativo, não mais o conhecimento. É possível, a partir de uma leitura da obra de Perrenoud, concluir que o autor propõe uma crítica ao modelo tradicional de educação e defende que seu avanço se dará por meio do ensino de competências.

Observando o texto da BNCC, percebe-se que as competências, assim como defendido por Perrenoud (1999), assumem a proeminência sobre os conteúdos, sendo que estes devem estar a serviço do desenvolvimento daquelas nos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. A seção do documento *Os fundamentos pedagógicos da BNCC*, indica que:

Segundo a LDB (Artigos 32 e 35), na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a

possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de *competência*. (BRASIL, 2017, p. 15, grifos do documento).

Ao discutir em seu artigo sobre a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si durante o processo de construção da BNCC, Macedo (2016) argumenta que essa disputa naturaliza o sentido de currículo como controle, especialmente num mundo multicultural em que a intensificação das estratégias de controle torna a qualidade dependente desse controle. A autora explica que:

A tradição de objetivos associados a conteúdos – o que, com alguma licença, talvez se pudesse chamar de eficiência social – é contraposta a competências genéricas (ou capacidades gerais) aptas a dar conta dos novos modos de organização e legitimação do conhecimento e, principalmente, passíveis de ser dominados por todos. Tanto a teoria crítica como o progressivismo já vinham, historicamente, denunciando o caráter abstrato do conhecimento disciplinar. O discurso da competência não é, certamente, o primeiro a apontar para o saber contextual e, seguramente, o faz de maneira distinta daquela propagada tanto por uma quanto por outro. (MACEDO, 2016, p. 57).

De acordo com Macedo (2016), na época de construção da BNCC (2015 e 2016), o conhecimento pragmático e o conhecimento em si eram antagonistas no discurso acadêmico. No entanto, eles se tornavam equivalentes no preenchimento dos sentidos de base curricular comum nacional no Brasil, ao favorecer o controle (nacional) do currículo. Hoje, após a homologação da BNCC, percebemos que o sentido de competência como conhecimento para fazer algo prevaleceu. No entanto, mesmo que não o fosse, a busca pela qualidade da educação continuaria ligada às avaliações e às formas que permitem medir em números as melhorias educacionais.

Ainda no que se refere à presença da Pedagogia das Competências na BNCC, é preciso destacar que a noção de competência de Perrenoud está vinculada ao pensamento piagetiano (MACEDO, 2016, p. 57-58). Dentre outras implicações desse vínculo, entende-se que a ênfase do processo educativo se encontra no aprendiz. Ao falar acerca da mudança que deve ocorrer na relação dos professores com o saber, sua identidade e suas competências profissionais, Perrenoud (1999, p. 57) afirma que

[...] estamos a caminho de um ofício novo, cuja meta é antes fazer aprender do que ensinar. A abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, e dos métodos ativos [...]

Em harmonia com esse pensamento, a BNCC retoma o PNE e apresenta claramente, como estratégia de melhoria na educação básica, a ênfase na aprendizagem:

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e Desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 12).

Além disso, nota-se, na BNCC, um discurso de ensinar a partir das necessidades e interesses dos alunos, como é possível observar no seguinte trecho:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p. 14).

Nesse sentido, quando compreendemos que o ensino deve partir do interesse do aluno, preocupamo-nos com o aluno empírico, que, segundo Saviani (2013), é aquele que sente interesse pelo conteúdo imediato, momentâneo. O autor o diferencia do aluno concreto, que é aquele que recebe os conteúdos selecionados pelo professor que atenderão às suas necessidades de aprendizagem, que transcende o conhecimento pragmático e cotidiano. O autor destaca que “o professor [...] é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente” (SAVIANI, 2013, p. 122). Evidencia-se, aqui, que é o professor quem precisa possuir as ferramentas para a seleção de conteúdos, pois o aluno ainda não as tem; o que o aluno possui são *interesses* que partirão de suas necessidades mais imediatas, não, como sugere o autor, necessidades concretas que levem em conta a apreensão das relações sociais de forma sintética.

O ensino, a partir da perspectiva de Perrenoud (1999), considera sempre a aquisição de um conhecimento com vistas ao contexto. Dessa maneira, o aprendizado deve ser associado a uma ou mais práticas sociais, com sentido para os alunos, com o intuito de que eles assimilem competências para lidar com situações da vida. O autor explica que:

Enquanto os exercícios escolares não têm consequências para outrem, uma abordagem por competências ataca problemas reais, da “vida de verdade”, e frequentemente diz respeito a pessoas que não pertencem à turma, como destinatários do projeto ou pessoas-recursos cuja cooperação é fundamental. (PERRENOUD, 1999, p.78).

Mais uma vez, em consonância com Perrenoud (1999), a BNCC também aponta a necessidade de se ensinar o conhecimento de maneira pragmática, com vistas à aplicação na vida, além de ressaltar novamente o protagonismo do aluno:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017, p. 15).

No que se refere à atuação do professor, Perrenoud (1999) coloca-o como *parceiro* dos alunos no processo de aprendizagem. A tarefa dos professores “lida com a regulação do processo e, frequentemente, com a construção de problemas de complexidade crescente” (PERRENOUD, 1999, p.59). Para o autor, é importante que o professor identifique e ajude o aluno a identificar o obstáculo e fazer dele o principal ponto da ação pedagógica. Ao comentar sobre certos colégios experimentais, o autor destaca o trabalho dessas instituições com projetos em que:

[...] os professores tornam-se *estimuladores* e *pessoas-recursos*. Desse modo, os conhecimentos disciplinares são introduzidos graças a um processo de projeto, isto é, de maneira incompleta, não-planejada, não-sistemática, em suma, “pouco séria”, não vacilarão em dizer os partidários de um texto do conhecimento percorrido na boa direção. Em contrapartida, os conhecimentos serão mobilizados em situações nas quais sua pertinência é evidente, tornando-se verdadeiras ferramentas, e não somente matérias de exames, e tendo um sentido. (PERRENOUD, 1999, p. 86, grifo nosso).

Ao tratar sobre os professores, a BNCC indica que “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2017, p. 21). Dessa forma, é nítida a intenção de formar professores a partir da Pedagogia das Competências. Deve-se esclarecer que o próprio Perrenoud (1999, p. 57, grifo nosso) diz que “[...] o sistema educacional só pode formar em competências desde a escola se a maioria dos professores aderir *livre-*

mente a essa concepção de sua tarefa”. No entanto, essa liberdade é tolhida uma vez que, na prática, o documento da BNCC se impõe às redes de ensino com prazo marcado de adequação curricular e metodológica. Dessa forma, tal fixação está em desacordo com o próprio Perrenoud (1999), que em sua proposição anterior destacou que o professor deveria aderir à proposta *livremente*.

Observando as habilidades descritas na BNCC em todos os anos do ensino fundamental, é possível ver que o professor é colocado como mediador. Com muita frequência, nos deparamos com expressões do tipo “com a ajuda do professor”, “com a mediação do professor”, “com o apoio do professor”. Dessa forma, vemos que a ideia do papel do professor expressa na BNCC se aproxima muito da visão das pedagogias ativas, dentre elas a Pedagogia das Competências. E, como consequência disso, distingue-se de concepções em que ao professor é tributada a ação propositiva, em que o docente é o mais experiente, o que ensina, conforme discute Saviani (2013), que compreende o professor como aquele que apresenta o conhecimento ao aluno, pois é ele quem “de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética”, portanto, é quem viabiliza o conhecimento socialmente produzido ao aluno (SAVIANI, 2013, p. 122).

4 BNCC: DE ONDE VEM E PARA ONDE VAI...

A ideia de uma base comum curricular nacional surge com a LDB (BRASIL, 1996, Art. 261), a ser complementada, nos sistemas de ensino e em cada escola, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Essa discussão referente à base também surge associada às diretrizes curriculares nacionais: “Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”, que surge entre as competências da União no artigo 2º da LDB (BRASIL, 1996).

Já o PNE, de 2014, que diferencia a BNCC e as DCN’s, nos traz que “União, Estados, Distrito Federal e Municípios definirão [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, Meta 2). No PNE, a BNCC também aparece rela-

cionada às metas que falam da universalização do ensino fundamental⁸; à avaliação e ao IDEB⁹; e à formação de professores¹⁰.

De acordo com a LDB, as Diretrizes definem os conhecimentos da base comum nacional: Língua Portuguesa; Matemática; conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena; Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; Educação Física; Ensino Religioso. Sendo que a organização desses componentes, elaborada pelos sistemas educativos, conforme preconizam as Diretrizes, poderiam ser na forma de áreas de conhecimento, disciplinas ou eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão (BRASIL, 2013, p. 32).

Em 2015, a BNCC é apresentada pelo Ministério da Educação, com o intuito de que a sociedade apresentasse suas sugestões. O documento não revogava as diretrizes, mas definia áreas de conhecimento para a organização do currículo. Observando a BNCC, podemos perceber que esta atende o previsto no PNE, nas DCN's; e, os princípios que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais se encontram na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Observando de maneira geral a organização da BNCC, revela-se uma forte preocupação com os objetivos de aprendizagem a serem alcançados e uma organização do currículo em áreas de conhecimento, sendo elas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática e seus respectivos componentes curriculares.

É importante ressaltar aqui que os componentes curriculares apresentados na BNCC são, na verdade, o que entendemos na organização escolar por disciplinas e que,

⁸ *Meta 2:* Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, Meta 2).

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2014, Meta 3).

⁹ *Meta 7:* Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (BRASIL, 2014, Meta 7).

¹⁰ *Meta 15:* Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, Meta 15).

apesar de citados dentro de uma grande área do conhecimento, são, posteriormente, separados e organizados em conteúdos por ano escolar, o que nos sugere a fragmentação do ensino e não a articulação das grandes áreas.

Nesse percurso, vamos observando que a BNCC caminha para a normatização curricular ao mesmo tempo em que viabiliza uma melhor organização das avaliações de larga escala e, com elas, possibilita aferir com maior precisão os resultados esperados e os obtidos por estados e municípios brasileiros. É importante observar que o ato de avaliar está presente nas mais diversas atividades cotidianas, avaliamos e somos avaliados constantemente. Na escola, não é diferente. A avaliação surge como forma de, inclusive, organização pedagógica e gestão do ensino e aprendizagem. Luckesi (2011) nos diz que avaliar é um processo mais complexo que medir e está ligado a um posicionamento, a uma tomada de decisões.

Nesse sentido, a avaliação surge como um processo de reorganização constante da prática docente em sala de aula que nos é posta como uma atividade constante, conforme preconiza a LDB, em seu artigo 24:

A verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre eles podemos destacar: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996, Art. 24).

Com as mudanças na área da educação, provenientes da globalização e sob influência das políticas públicas neoliberais¹¹, na década de 1990, avaliações foram sendo formuladas com o objetivo de ampliar a visão sobre a realidade escolar brasileira, detectando e oferecendo aportes para a sua melhoria.

Os resultados do desempenho obtidos nas avaliações de larga escala serviriam para diagnosticar o desempenho dos estudantes, escolas e professores. É importante entender que, no ambiente político e econômico neoliberal, essas avaliações em larga escala são responsáveis por uma série de encadeamentos no campo educacional, conforme nos apresenta Sousa (2013, p. 66):

[...] o que se assiste é a proeminência da avaliação em larga escala, usualmente implementada de modo associado a medidas de descentralização de responsabilidades e a difusão da ideia de autonomia administrativa e pedagógica das escolas, tendendo, no entanto, a induzir à padronização

¹¹ No neoliberalismo, tudo é medido segundo os lucros que produz (GERALDI, 2015, p. 383).

curricular. Através da introdução da noção de responsabilização pelos resultados das avaliações, comumente atribuída à escola ou aos seus profissionais, difundem-se modalidades diferenciadas de relações contratuais entre Estado e funcionários, baseadas em desempenho. Por meio da avaliação em larga escala, disseminou-se uma lógica de gestão da educação pelo Estado, que vem se materializando por meio da ação do governo central, de governos subnacionais e hoje adentra as escolas.

A competição entre escolas e educadores também vem acontecendo por conta das demandas de cobrança interna trazidas por essas avaliações, organizando o planejamento pedagógico para esse fim, através de simulados e apostilamentos preparatórios.

Não queremos aqui condenar tais métodos avaliativos, compreendemos que possuem um propósito, conforme esclarece Luckesi (2011, p. 431):

A avaliação cumpre a função de subsidiar decisões sobre a prática pedagógica, ou seja, ela não tem como objetivo somente aparecer como uma pesquisa, e sua função não é apenas criar um ranking das instituições avaliadas. Seu objetivo fundamental é diagnosticar a qualidade da educação no país e orientar intervenções para a sua melhoria.

No entanto, o processo educativo não pode basear-se em tais avaliações, que, cada vez mais, acabam se tornando o objetivo final da aprendizagem. Gostaríamos também de destacar o fato de documentos, como a BNCC, estarem tão pautados nas avaliações em larga escala, conforme discute Gontijo (2015, p. 182):

Diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), o texto que trata dos princípios na BNCC revela uma forte preocupação com objetivos de aprendizagem a serem alcançados ao longo da educação básica. Nas páginas 8 e 9, são sinalizados percursos de aprendizagem, ou seja, objetivos a serem alcançados ao longo da vida escolar, demonstrando que, talvez, a BNCC vise somente a criar parâmetros para a avaliação em larga escala.

A preocupação da autora é também compartilhada por professores do país inteiro que estão submetidos a uma série de indicações externas, que cumprem objetivos bastante controversos quando considerada a função social da escola. Os conteúdos, após a BNCC, demonstram uma fragmentação ainda maior, e as escolas, também levadas a cumprir demandas imediatistas impostas por tais documentos, têm, por vezes, poucas condições objetivas para revisar e discutir suas propostas de ensino, permanecendo preocupadas em ensinar conteúdos e preparar os alunos para as provas que estão por vir e buscando garantir índices satisfatórios para suas escolas e redes.

É importante ressaltar que essas são demandas de um projeto político neoliberal, que espera esse comportamento meritocrático¹² nas escolas, pois os resultados poderiam demonstrar aos empregadores onde se formavam os “melhores”. As avaliações demonstrariam as “melhores” escolas e possíveis inadequações na aplicação do dinheiro público (GERALDI, 2015), e também serviriam de indicativo de onde se deveria aplicar mais recursos para melhorar a qualidade da escola. Foi por necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). E, posteriormente, dando sequência a eles, a BNCC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a BNCC é muito importante no cenário atual, tendo em vista que todas as formações de professores nas redes de todo o país estão pautadas em seu estudo e aplicabilidade em sala de aula. Nesse sentido, compreender a origem deste documento e o que está implicitamente ou explicitamente sugerido nele é essencial; essa, sim, deveria compor a formação dos profissionais da educação, para, depois, poderem explorar o documento na organização do planejamento.

Como qualquer outro documento norteador, a BNCC se coloca como um documento normativo necessário e de constituição coletiva e amplamente discutida, ao menos de acordo com os apontamentos dos documentos anteriores a ela. O que nos inquieta, contudo, é compreender qual a verdadeira intenção de um currículo nacional, pois se quer hegemonia ou treinamento, conforme discutimos anteriormente. Assim, concordamos com a reflexão de Gontijo (2015, p. 188):

A definição de uma base comum nacional parece importante para que a escola cumpra seu objetivo de garantir o acesso ao conhecimento produzido ao longo da história humana. Entretanto, quando essa proposição se alinha, exclusivamente, à lógica da avaliação com a finalidade de produzir a melhoria de índices de desempenho nacionais pela via do rebaixamento do que é ensinado e, conseqüentemente, aprendido, podemos imaginar que ela poderá ser nociva ao desenvolvimento da educação.

Buscamos discutir também o conceito de competências, na intenção de compreender de onde se origina o termo presente no texto da BNCC e como essa palavra associada

¹² Segundo Freitas (2012), a meritocracia está na base da política liberal. Com base nessa política, cada sujeito é responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, tudo depende do seu mérito. Neste caso, proporciona-se igualdade de oportunidade, mas não de resultados. “No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as ‘distorções’ de origem [...]” (FREITAS, 2012. p. 383).

ao documento é capaz de direcionar todo um processo de organização escolar, influenciando na forma com que o docente trabalha.

A partir da compreensão do significado do vocábulo *competência*, presente tão fortemente na BNCC, podemos entender a relação entre escola e mercado de trabalho e a função estabelecida à educação a partir dessas ideias. Foi-nos possível estabelecer relações com a sociedade atual e o que se espera no campo da educação, observando tendências mercadológicas sendo incluídas nas escolas do país inteiro de forma bastante incisiva e obrigatória.

Portanto, esperamos que este artigo contribua para uma reflexão sobre o documento da base, pois o que buscamos foi aprofundar nosso conhecimento sobre a formulação do documento e seu embasamento teórico, a fim de que, a partir dessas informações, possamos compreender sua origem e finalidade no cenário educativo atual.

REFERÊNCIAS

BORGES, C. *O debate internacional sobre competências: explorando novas possibilidades educativas*. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 jul. 2019.

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

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 2014. *Estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE)*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 2017. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4. Acesso em: 23 jul. 2019.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, F. M.; SILVA, J. A.; LEITE, M. C. L. Diretrizes Invisíveis e Regras Distributivas nas Políticas Curriculares da Nova BNCC. *Currículo sem Fronteiras*, online, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/freitas-silva-leite.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em 10 jul. 2019.

GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Comentários Críticos. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf*, Vitória, v.1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 45-67, abr./jun. 2016.

MERCADANTE, A. Apresentação. In: BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 4.

MORIN, E. *Os 7 saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

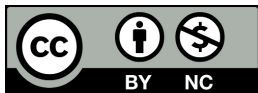
SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, R. S. Apresentação. In: BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. p. 5. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

SOUSA, S. A. Avaliação colaborativa e com controle social. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 65-75, jan./jun. 2013.

SOUZA, A. M. R.; GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016. *Cad. Letras UFF*, Niterói, v. 29, n. 57, p. 97-116, 2º sem. 2018.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. de M. A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da Política Educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). *Realização*, [S.l.], v. 3, n. 5, p. 81-98, jun. 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/view/6362>. Acesso em: 23 jul. 2019.



Data de submissão: 02/06/2020

Data de aceite: 06/06/2020

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NAS DCNS E NA BNCC: DUAS LINHAS PARALELAS OU CONVERGENTES?

LITERACY CONCEPTIONS IN THE NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES
(DCNS) AND THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (BNCC):
TWO PARALLEL OR CONVERGENT LINES?

Eloise Andréia dos Santos | [Lattes](#) | eloisesantoss@gmail.com
UFSC - PROFLETRAS

Éllen Lisbôa Moreira Ribeiro | [Lattes](#) | ellenelmr@gmail.com
UFSC - PROFLETRAS

Resumo: As mudanças que o contexto educacional vem passando historicamente aparecem na sociedade contemporânea, sobretudo, no dilema da transição dos documentos norteadores da Educação Básica e em suas concepções de ensino, de sujeito e de alfabetização. Assim, este estudo objetivou fazer uma reflexão teórica e comparativa das concepções de alfabetização no documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNs (BRASIL, 2013) com o que se pode encontrar no documento que entrou em vigor em 2019, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2019a). Para tanto, buscou-se subsídios teóricos em pesquisadores consagrados da educação, como Duarte (2001), Mortatti (2006, 2007, 2010), Sebra e Dias (2011), entre outros autores, que têm estudado os métodos de alfabetização e sua hibridização na então chamada sociedade do conhecimento.

Palavras-chave: Alfabetização. DCNs. BNCC.

Abstract: The changes that the educational context has been going through historically appear in contemporary society, above all, in the dilemma of the transition of the guiding documents of Basic Education and in their conceptions of teaching, of subject and of literacy. Thus, this study aimed to make a theoretical and comparative reflection of literacy conceptions in the National Curriculum Guidelines for Basic Education - DCNs (BRASIL, 2013) and in the National Common Curricular Base - BNCC (BRASIL, 2019a), the document that came into force in 2019. To this end, theoretical support was sought from renowned researchers in the field of Education, such as Duarte (2001), Mortatti (2006, 2007, 2010), Sebra and Dias (2011), among other authors, who have studied the methods of literacy and its hybridization in the so-called knowledge society.

Keywords: Literacy. DCNs. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Básica no Brasil e na sociedade letrada contemporânea tem se desenvolvido e reinventado, conforme as políticas públicas e documentos governamentais que a orientam em todas as suas etapas.

É um direito assegurado nas legislações vigentes, em especial na Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei 9394/1996.

Nesse contexto, o sistema educacional brasileiro é reordenado por meio de documentos curriculares, dentre os quais podemos citar numa perspectiva mais recente: PCN's (BRASIL, 1997), DCNs (BRASIL, 2013) e o mais contemporâneo, que corresponde à BNCC (BRASIL, 2019a).

A alfabetização escolar, descrita por Mortatti (2010) como um processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, corresponde à fase inicial de escolarização das crianças, sendo, portanto, um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, conseqüentemente, políticas.

Essa etapa é caracterizada como dever do Estado e direito constitucional do cidadão, logo, tem uma relação muito importante com a inserção dos alfabetizados no mundo público, histórico, social e cultural. Ou seja, corresponde ao início da formação humana formal dos sujeitos, a partir do que até então era concebido como função social da escola. Trata-se, pois, de uma importante etapa, uma vez que “[...] há que se reconhecer que os indivíduos não nascem humanos, mas humanizam-se em condições sociais de vida e de educação” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 54).

A história da alfabetização no Brasil tem sua face mais visível no final do século XIX, quando pesquisadores e estudiosos passaram a refletir sobre os métodos “antigos” e “novos”, buscando explicações para a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever na escola pública (MORTATTI, 2006) o que desencadeou um processo de análises e discussões que emergiu nesse período em resposta ao grande índice de analfabetismo no Brasil (ROCHA; RIBEIRO, 2017).

Mortatti (2006) aponta que a alfabetização foi, durante muito tempo, articulada às demandas do mercado, em uma relação direta com o poder hegemônico de sociedade. Dessa forma, o ensino na alfabetização constituiu-se como um campo de disputas por métodos que, ao longo dos tempos, modificaram e modificam a forma de ensinar, mas não modificam o que ensinar, principalmente, nas escolas públicas. Para a autora, essa disputa por métodos limita a alfabetização e enraíza valores hegemônicos sobre as práticas de ensino.

Entretanto, “as políticas de expansão e universalização da escolarização contribuíram para aumentar a relevância dessas discussões. Isso acontece tendo em vista os índices de analfabetismo presentes na sociedade expressos nos censos públicos” (BORDIGNON; PAIM, 2015, p. 90).

Essas pesquisas demonstraram que a alfabetização se constituiu como uma questão social relevante, por suas implicações político-econômicas e culturais, considerada um instrumento e veículo da política educacional que ultrapassa o âmbito da escola, mas que, muitas vezes, se torna inviabilizada pelas questões objetivas e subjetivas que perpassam o ambiente escolar.

Dessa forma, consideramos que, em meio aos diferentes fatores que influenciam nos resultados da alfabetização escolar, encontram-se atrelados desafios advindos de uma história de alfabetização que nem sempre estiveram voltados para o acesso universal, nem pelas políticas públicas de cada época, reflexos da concepção de alfabetização em cada momento histórico, nem pelos documentos governamentais norteadores.

Tendo em consideração a importância de tais documentos e de seus efeitos a partir da disseminação e formação de professores alfabetizadores, este artigo objetiva fazer uma comparação da concepção de alfabetização presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica -DCNs (BRASIL, 2013) com a concepção de alfabetização encontrada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2019a).

A próxima seção expõe a concepção de alfabetização apresentada pelas DCNs (BRASIL, 2013), em seguida, tem-se a BNCC (BRASIL, 2019a) com sua concepção sobre esse mesmo tema. Por fim, articula-se essas concepções comparando-as, conforme fundamentação teórica compatível a discussão sobre formação/emancipação humana.

2 A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO APRESENTADA PELAS DCNs

Tomar a temática da alfabetização, definida por Maciel e Lucio (2009, p. 13) como “a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”, permite apreender sobre sua natureza política e social imbricada nos documentos governamentais.

Vale destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) foram normas obrigatórias para a Educação Básica que orientaram o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino até a vigência da BNCC (BRASIL, 2019a).

As referidas diretrizes correspondem ao Parecer CNE/CEB nº 4/98 e Resolução CNE/CEB nº 2/98, regulamentadas desde 1998, emergiram numa acurada revisão com vistas à atualização de seus fundamentos, bases e princípios norteadores para as redes de ensino.

Assim, as DCNs foram discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e sofreram, ao longo dos anos e das disputas hegemônicas, alterações mediante decretos e resoluções. Entre estas, destaca-se a resolução N°7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que fixou diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Rocha e Ribeiro (2017) complementam a respeito:

A Resolução n°7, de 14 de dezembro de 2010, articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB n° 7/2010 e Resolução CNE/CEB n° 4/2010), apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares. Reúnem princípios e orientações estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação, para direcionar as políticas públicas educacionais, a forma de implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 8).

A principal mudança dessa resolução foi a alteração para nove anos do Ensino Fundamental, que significou principalmente uma ampliação do período destinado ao processo de alfabetização, já em tentativa de reverter a situação do analfabetismo brasileiro.

À alfabetização, ou como muitos passaram a se referir: “bloco da alfabetização”, ficou determinado sua focalização especificamente nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, iniciado na Educação Infantil.

Assim, esse processo deve assegurar:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB n°4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos [...]. (BRASIL, 2013, p. 38).

Em conformidade com o referido parecer de fevereiro de 2008, as Diretrizes enquadraram a alfabetização principalmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Entretanto, tal enquadramento não significou que, no decorrer dos anos escolares an-

teriores ou posteriores a esse período, os educandos não fossem estimulados para essa formação em prol da leitura e da escrita, visto que a perspectiva trazida foi um “processo de alfabetização” e não um fim/resultado para etapas consecutivas ou fases educativas.

Significa, pois, que, nos três primeiros anos escolares, a atenção centrou-se em práticas de ensino e aprendizagem, voltadas para a correspondência fonema-grafema, da percepção da língua (código), do agrupamento de letras em sílabas, sucessivamente de sílabas em palavras, entretanto, as práticas metodológicas não se restringem somente a isso.

Apontaríamos que essas percepções são resultado de práticas de ensino com diferentes linguagens da comunicação humana, além de outros aspectos sociocognitivos atrelados à alfabetização e ao letramento:

[...] os anos do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos não se reduzem apenas à alfabetização e ao letramento. Desde os 6 (seis) anos de idade, os conteúdos dos demais componentes curriculares devem também ser trabalhados. São eles que, ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo [...]. (BRASIL, 2013, p. 121).

Destacamos, ainda, a apropriação da escrita e das linguagens por meio de práticas sociais construídas no campo das interações históricas e culturais, ou seja, domínios linguísticos, elaborados socialmente pelos educandos via mediação dos professores.

Para entender a concepção de alfabetização que as Diretrizes assumiram, é fundamental entender o fundamento vinculado ao Ensino Fundamental e às orientações gerais da Educação Básica, que, por sua vez, relaciona-se ao direito à educação dos diferentes grupos sociais, direito esse associado ao exercício da cidadania. Logo, implica ver a educação como um processo de desenvolvimento do potencial humano, em seu caráter emancipatório (BRASIL, 2013).

Atrelado a esse fundamento, estão os princípios das DCNs e conseqüentemente da postura das escolas mediante as políticas educativas e suas ações pedagógicas. Os seguintes princípios foram norteadores da educação básica a partir das DCNs:

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação;

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à

saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;
Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias (BRASIL, 2013, p. 107-108).

Dessa forma, a alfabetização enquanto processo de ensino e início formal da aprendizagem da leitura/escrita é retratada nas DCNs como continuidade do processo de desenvolvimento e de formação humana. Significa dizer que, atrelado a esse desenvolvimento, ocorre um processo de emancipação do sujeito social histórico e cultural.

Fundamentadas em Leontiev (1983), Mortatti (2006) e Vygotski (1993), autores que defendem a perspectiva histórico-cultural, acreditamos na inter-relação entre alfabetização-desenvolvimento-emancipação. Logo, ao vermos a alfabetização como um processo de emancipação e seguindo o pensamento desses autores, destacamos que esse ciclo não se reduz às esferas da vida cotidiana da criança, muito menos a uma fase pragmática da sua vida escolar.

Ao contrário, é uma atividade educativa de natureza política, social e cultural que possibilita a elaboração de conceitos com potencial para interferir na libertação da criança para o mundo da linguagem, ou seja, é uma fase de apropriações de conceitos, particularmente de conceitos científicos, numa dinâmica do mundo objetivado que implica não somente a compreensão da realidade, mas a concepção elaborada sobre ela (MARTINS, 2013).

A ideia de emancipação é atrelada à formação humana, logo a alfabetização constituiu-se como instrumento para desencadear tais efeitos, como também para a inclusão social do sujeito.

Essa questão da formação/aprimoramento do gênero humano tem visibilidade nas DCNs em toda sua organização enquanto documento norteador que foi para as redes de ensino da educação básica. Assim, o documento abordava:

[...] a formação básica nacional relacionando-a com a parte diversificada, e com a preparação para o trabalho e as práticas sociais, consiste, portanto, na formulação de princípios para outra lógica de diretriz curricular, que considere a formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais. (BRASIL, 2013, p. 13).

Percebe-se a noção de formação humana associada à questão do trabalho e das práticas sociais dentro de um contexto que é social, histórico e cultural. Portanto, a humanização do sujeito a partir da educação, formação e conhecimento, oportunizados e mediados no ambiente escolar.

Segundo Castilho (2013), a alfabetização como um direito, está vinculada ao direito à educação e ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, previsto no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Assim, a alfabetização como um direito, está integrada às relações e oportunidades de educação formal e informal permanentes de modo a assegurar a todas as crianças, além do acesso e permanência na escola, uma efetiva alfabetização e, conseqüentemente, a promoção de uma inclusão social.

A perspectiva de uma alfabetização emancipatória permite ainda uma visão do sujeito em formação para sua essência humana, que constitui sua identidade histórica, social e cultural, reconhecendo os direitos enquanto cidadão e que respeita a diversidade em todos os seus sentidos (como referenciado nos princípios da ética, da estética e da política) (BRASIL, 2013).

Conforme encontra-se nas DCNs, “significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana” (BRASIL, 2013, p. 17). Significa, portanto, permitir que o sujeito em processo de alfabetização tenha acesso a uma aprendizagem progressiva de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. Nesse aspecto, segundo as DCNs (BRASIL, 2013, p. 124), os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;
- c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Nesse sentido, a concepção da alfabetização é retratada numa dimensão simbólica, expressiva e cultural em processo, em que as crianças são estimuladas a realizarem atividades sistemáticas, organizadas de tal forma, que sejam exploradas diferentes formas de representação e expressão infantis, ampliadas gradativamente, até que possibilitem a

compreensão do que vem a ser a leitura e a escrita, para que façam uso desse objeto cultural.

De acordo com Vygotski (1993), a aquisição da linguagem escrita decorre da apropriação de um sistema de símbolos e signos, inicialmente de segunda ordem. O simbolismo de primeira ordem implica nos elementos que contribuíram para que a criança chegasse à escrita, como exemplo os gestos, o brinquedo, o desenho e a fala, elementos que antecedem a escrita.

Luria (1988) complementa explicando que todo ato de escrita é um simbolismo que pode ser de primeira ou de segunda ordem, isso dependerá do processo de desenvolvimento da alfabetização e conseqüentemente da escrita na criança. Logo, de primeira ordem, os traços, rabiscos e desenhos, elementos que representam o conceito desejado, sem intervenção do pensamento da criança, o que, com o tempo, passa a ser simbolismo de segunda ordem, mediado pela palavra como elo entre a ideia e a escrita.

A questão da expressão implica nas diferentes formas de expressão a serem exploradas nas práticas de ensino, que conseqüentemente advém das práticas sociais, conforme explica Bakhtin (2006, p. 106):

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata.

Compreende-se que a concepção de alfabetização das DCNs está dentro do que é preconizado na citação de Bakhtin (2006) transcrita anteriormente, porque os aspectos sócio-históricos, ou seja, transformações culturais, sociais, econômicas e tecnológicas conseqüentes do processo de aculturação e participação no processo de ensino, relacionam-se com a aquisição e a difusão da leitura e da escrita como processo histórico e político. As DCNs destacam também que: “A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares” (BRASIL, 2013, p. 16).

No decorrer das DCNs, encontramos referências a essa concepção, como pode ser observado na citação a seguir:

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento,

à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização (BRASIL, 2013, p. 111).

As DCNs recomendam enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização.

A apreensão da concepção de alfabetização das DCNs implica uma interpretação das bases teóricas e filosóficas que constituem o referido documento, indicando, portanto, que a concepção está submetida a partir dessas bases.

Em contraposição ao construtivismo, nas DCNs, encontramos os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (THC), que, por sua vez, tem como base filosófica o materialismo histórico-dialético¹.

Dentre os trechos do referido documento que se articulam com tais fundamentos, destacamos que o direito à educação é apontado como fundamento maior destas Diretrizes: “Esse direito está fortemente associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais.” (BRASIL, 2013, p. 105).

Tais fundamentos são defendidos por Vygotski (1993) e remetem ao desenvolvimento da capacidade humana, concebendo o sujeito como sócio-histórico, perspectiva adotada até então, para o aluno no contexto escolar brasileiro.

O processo de humanização acontece com a apropriação, pelo homem, da experiência sócio-histórica, onde os conhecimentos são adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades humanas ao longo do processo histórico vivido (LEONTIEV, 1983). O que pode ser vislumbrado no seguinte trecho das DCNs:

Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno (BRASIL, 2013, p. 112).

¹ Materialismo histórico-dialético: concepção filosófica com enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. O termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, enquanto, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos. Por fim, o termo dialético que permite conhecer a realidade concreta em seu dinamismo e nas inter-relações. Nessa perspectiva, a tarefa da ciência está orientada para a crítica dos interesses e para a emancipação do homem (TRIVIÑOS, 2009, p. 21-23).

Logo, a alfabetização no Ensino Fundamental precisa articular-se com os conhecimentos já adquiridos pelos alunos durante a Educação Infantil. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ele passa a estar mais sistematicamente envolvido, não pode sofrer interrupção, o que se reporta à promoção da aprendizagem do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

Quanto aos fundamentos teórico-metodológicos da THC, estes se referem à essência do conhecimento em todas as suas dimensões, ontológica, gnosiológica, lógica e epistemológica, que tem como gênese os princípios do materialismo dialético e histórico (BARBOSA; MULLER; MELLO; 2016).

Compreende-se que estes princípios são o potencial da teoria em discussão, na medida em que favorecem a explicação da realidade concreta e as possibilidades existentes para a sua transformação, por meio da atividade humana organizada visando a um fim, que é o desenvolvimento humano nos aspectos social e individual (BARBOSA; MULLER; MELLO, 2016).

É perceptível que a alfabetização no ponto de vista das DCNs está ancorada na THC, sendo constituída como um dos meios pelo qual o sujeito se desenvolve e se apropria do conhecimento que amplia suas relações sociais, configurando a alfabetização como instrumento de emancipação social, política, histórica e cultural.

Para orientar sobre o currículo do Ensino Fundamental, as DCNs (BRASIL, 2013) retomam o Art. 9º da Resolução CNE/CEB 7/2010 referente ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Esse diálogo relaciona-se com os pressupostos da THC:

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em todo o conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir a identidade dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 132).

Assim, a construção da identidade dos alunos é constituída, sobretudo, de experiências advindas das suas relações sociais, que dialogam, por sua vez, com os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. É nesta questão que se encontra a função da escola, apontada nas palavras de Oliveira (2016): “[...] relaciona-se mais a uma elevação cultural e qualificação da consciência, do que à aquisição de bens econômicos, é nesse ponto que se encontra o cerne da função da escola, em especial da alfabetização” (OLIVEIRA, 2016, p. 41).

As DCNs apresentam que a alfabetização não se restringe apenas a habilidades mecânicas de (codificar/decodificar), nem à aplicação repetitiva de escrita, leitura e cálculo fragmentados ou descontextualizados. Logo, esse percurso se assenta como uma ampliação do que a criança traz da Educação Infantil e do seu ambiente familiar, ou seja, respeitando suas características sociais e culturais:

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares (BRASIL, 2013, p. 121).

A citação permite a compreensão de que a alfabetização enquanto processo seria uma garantia de que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não ignorasse os conhecimentos que a criança já adquiriu. Dessa forma, continuamente o processo de alfabetização e letramento, com o qual o educando passa a estar mais sistematicamente envolvido, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano desse período escolar.

As DCNs (BRASIL, 2013) exploram sobre a diversidade dos sujeitos escolares quanto ao tempo de aprendizagem, pois, como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola.

Os procedimentos metodológicos apresentados para a alfabetização apontam para uma proposta plural, ou seja, não se detém a um único método de ensino para alfabetizar, uma vez que o processo depende de muitos fatores extraescolares e intraescolares.

A apropriação tanto da leitura como da escrita decorre do horizonte axiológico dos educandos e dos saberes como: decodificação das letras, consciência fonológica, segmentação de palavras, correspondência entre signos/significados, entre outros. Esses fatores emanam do processo de alfabetização, sendo consequência e não condição para que o mesmo ocorra.

Essa proposta das DCNs é perceptível na citação a seguir e fica evidente que o foco é a aprendizagem, para isso, as redes deveriam partir das necessidades apresentadas pelos alunos, para o desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondessem às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas:

[...] a escola, no desempenho das suas funções de educar e cuidar, deve acolher os alunos dos diferentes grupos sociais, buscando construir e utilizar métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas e culturais (BRASIL, 2013, p. 113).

Assim, na abordagem do currículo, as redes com sua autonomia e considerando suas realidades e sujeitos de ensino, levariam em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades.

Finalizando, compreendemos que os avanços da psicologia refletiram significativamente nos rumos da educação e na compreensão das capacidades a serem desenvolvidas para, com isso, entender como as crianças aprendem. Essa dimensão é importante para a ótica da educação contemporânea e os desafios que ela traz.

Em sequência, são apresentadas particularidades das origens da BNCC, sua organização e contexto epistemológico e teórico da alfabetização no documento.

3 ALFABETIZAÇÃO SOB A ÓTICA DA BNCC

A Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988) em seu Artigo 205, afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Ainda em relação a essa temática, em seu Artigo 210, a Carta Constitucional determina que sejam fixados conteúdos mínimos a serem trabalhados com a finalidade de garantir a formação básica comum aos estudantes.

Complementando, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que no Artigo 9º, Inciso IV, ressalta ser de responsabilidade da União:

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

Posteriormente, a Lei 13.005/2014, proclamou o Plano Nacional da Educação – PNE estabelecendo que a União pactuada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem estabelecer e implementar tanto as diretrizes pedagógicas, como a base nacional comum dos currículos, definindo ainda, os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada ano da Educação Básica, resguardando as diversidades de âmbito regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Emerge, nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019a) como documento oficial que normatiza as aprendizagens essenciais que os discentes brasileiros devem adquirir e aprimorar.

Aprendizagens essas apontadas como condições para o desenvolvimento das competências gerais, definidas pela própria base e apresentadas como sendo viabilizadoras para o resguardo do direito de aprendizagem e desenvolvimento do aluno (BRASIL, 2019a, p.7).

O documento traz como objetivo de aprendizagem para a educação brasileira desenvolver dez Competências Gerais da Educação Básica. Com a finalidade de atingir esse propósito, a Base apresenta Competências Específicas para as diversas áreas do conhecimento nas quais estão inseridos os componentes curriculares previstos para os ensinos Fundamental e Médio.

Para as áreas que possuem mais de um componente curricular, a BNCC apresentou a seguinte proposta:

Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas competências específicas do componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização (BRASIL, 2019a, p. 28).

Para consubstanciar a relação entre ensino e aprendizagem de cada componente, foram definidas habilidades (que apresentam as aprendizagens essenciais) a serem devidamente complementadas pelos currículos, juntamente à intenção de proporcionar aos alunos o desenvolvimento, tanto das competências específicas, como das competências gerais.

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2019a, p. 16).

Em relação à questão da autonomia exposta no trecho anterior, a BNCC (BRASIL, 2019a) sinaliza que apesar de definir as aprendizagens essenciais, não direciona para determinadas abordagens ou metodologias específicas, preservando assim a autonomia dos sistemas e das redes de ensino, devendo os currículos estarem adaptados a cada realidade.

O documento se propõe a nortear o que deve ser ensinado nas escolas, ficando a cargo das redes e dos sistemas a definição de como serão garantidas essas aprendizagens. No entanto, no que diz respeito à alfabetização, podemos considerar que essa isenção é relativa.

[...] ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonema) 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**) [...] (BRASIL, 2019a, p. 90; grifo das autoras).

Atentemos que o documento em questão faz referência aos métodos sintéticos de alfabetização, uma vez que sinaliza a utilização de: “procedimentos que partem de unidades menores para chegar a unidades maiores (da parte para o todo)” (SEBRA; DIAS, 2011, p.1).

No trecho apresentado, a BNCC faz menção à necessidade do desenvolvimento da consciência fonológica, sendo esta considerada a partir da apropriação dos fonemas (menores unidades apresentadas), posteriormente das sílabas e, em seguida, das palavras (unidades de sentido), assim como preconizam os métodos sintéticos.

No que diz respeito a esses métodos, cabe salientar que são criticados por enfatizar a repetição e a memorização, além de não se aproximar do “uso social da escrita”, como apontado por Gonçalves (2011, p.52).

Ao considerarmos que a BNCC apresenta o fonema como sendo a unidade mínima de análise da relação escrita-fala, observa-se uma aproximação ao método fônico, o

que para Sebra e Dias (2011) pode ser visto como característica principal desse método. Segundo as autoras: “O método fônico tem como objetivo principal ensinar as correspondências grafofonêmicas e desenvolver habilidades metafonológicas, fomentado as habilidades de decodificação e codificação” (SEBRA e DIAS, 2011, p.5).

A alfabetização é apresentada na BNCC (BRASIL, 2019a) como um processo que se constitui o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a **mecânica** da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) **torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’** os sons da língua (fonema) em material gráfico (grafemas ou letras)[...](BRASIL, 2019a, p. 90; grifo das autoras).

Essa visão simplista e mecanizada da alfabetização, tal como é difundida pela Base, faz contraponto à concepção de alfabetização apresentada por Gontijo (2002):

[...] processo pelo qual os indivíduos tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social (linguagem escrita), a fim de desenvolver as possibilidades máximas da humanidade, como por exemplo, da universalidade e liberdade do homem (GONTIJO, 2002, p. 41).

Corroborando com a perspectiva histórico-cultural da alfabetização, apresentamos as palavras de Vygotski (2000):

[...] o domínio deste sistema complexo não pode realizar-se por uma via exclusivamente **mecânica**, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma **aprendizagem artificial**. [...] O domínio da linguagem escrita é, na realidade, o resultado de um largo desenvolvimento das funções psíquicas superiores[...] (VYGOTSKI, 2000, p.184; grifo das autoras).

Ao expor as habilidades propostas para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2019a, p.93) as define como “capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de)codificação”, demarcando desta forma, uma fase específica para esse período.

A partir dessa definição, podemos inferir que a concepção de alfabetização do documento não a compreende como instrumento de emancipação social, política, histórica e cultural, haja vista que seu conceito foi reduzido à mera codificação e decodificação em uma etapa ou fase específica, distanciando-se da ideia de processo contínuo de desenvolvimento.

A alfabetização na BNCC, assim como todo o Ensino Fundamental e Médio, está centrada no desenvolvimento de competências/habilidades. Essa proposta de ensino está ancorada na Pedagogia das Competências, amplamente defendida por Philippe Perrenoud, autor do livro “Construir competências desde a escola” (1999).

Esse ancoramento fica explícito na apresentação dos fundamentos pedagógicos da própria Base, como exposto a seguir:

O conceito de **competência**, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. [...] Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências (BRASIL, 2019a, p.13).

Para Duarte (2001, p. 35), a Pedagogia das Competências faz parte de uma corrente educacional amplamente difundida na atualidade e denominada por ele como: “Pedagogias do ‘aprender a aprender’”.

Segundo esse autor, há convergência entre o construtivismo, o movimento escolanovista e as pedagogias do aprender a aprender na medida em que todos valorizam o conhecimento que o indivíduo constrói por si mesmo, a partir do conhecimento existente no mundo.

Esse ponto de convergência pode ser entendido por intermédio das palavras de Derisso (2010) sobre a base do construtivismo:

[...] A teoria do conhecimento de Jean Piaget sustenta-se na tese de que o conhecimento é um produto da atividade subjetiva e, como tal, só pode ser concebido como conhecimento de uma pessoa, ou seja: cada pessoa constrói o seu próprio conhecimento, isso constitui a principal base para a pedagogia denominada construtivismo (DERISSO, 2010, p.56).

O mesmo autor sustenta a contribuição construtivista para a Pedagogia das Competências:

Na última década do século XX o construtivismo foi reelaborado e incorporado pela pedagogia das competências que tem em Phillip Perrenoud sua principal expressão pública. Nessa nova versão a pedagogia construtivista nos aparece mais pragmática, uma vez que coloca abertamente a preocupação com a adaptação do estudante à nova realidade do capitalismo globalizado (DERISSO, 2010, p.51).

A Pedagogia das Competências encontra outra referência construtivista, além do exposto acima, posto que demonstra o entendimento que o homem necessita adaptar-se às inovações do mundo que o cerca, tanto em relação às questões tecnológicas, como em relação às questões dos hábitos. Essa afirmativa pode ser evidenciada mediante as ideias de Perrenoud (1999):

[...] a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade. Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças (PERRENOUD, 1999, p.17).

Observe outro trecho, da mesma obra, que ratifica esse posicionamento:

Concebidas dessa maneira, as competências são importantes metas da formação. Elas podem responder a uma **d demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças** e podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais. (PERRENOUD, 1999, p.32; grifo das autoras).

Assim como a Pedagogia das Competências, a própria BNCC, além de estar fundamentada na adaptabilidade, também encontra respaldo no lema tecnicista do “saber fazer”. Esse amparo pode ser evidenciado na fundamentação pedagógica do próprio documento:

[...] Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...] (BRASIL, 2019a, p.13).

Nesse trecho, são visíveis os reflexos, na BNCC, da lógica tecnicista do saber fazer com a finalidade de satisfazer a lógica adaptativa, posto que as demandas exigidas pelo meio devem ser atendidas pelos sujeitos sob pena de ficarem à margem do mundo do trabalho e da própria sociedade.

Partindo-se do pressuposto que a Pedagogia das Competências está situada entre as Pedagogias do Aprender a Aprender, assim como apontado por Duarte (2001), pode-

-se inferir que essa pedagogia não somente incorporou referências do construtivismo e do tecnicismo, como também incorporou outras bases referenciais como o racionalismo, o individualismo e o neopragmatismo, apontados por Araujo (2004).

Mediante a perspectiva do tecnicismo e da adaptabilidade, a alfabetização é entendida apenas como um requisito inicial para acessar postos de trabalho na sociedade contemporânea. Sendo necessária apenas como uma adaptação necessária (ou requisito) para que o sujeito tenha condições mínimas de atender às demandas do mercado de trabalho e do cuidado de si.

Ratificando essa ideia, Araujo (2004, p.15) afirma que “devemos ter em mente as possibilidades efetivas que a Pedagogia das Competências tem de promover o desenvolvimento amplo das capacidades dos trabalhadores”.

Esse ponto de vista defende o entendimento que essa proposta de ensino é uma boa opção uma vez que apresenta possibilidades para viabilizar a formação de uma classe trabalhadora apta a atender às demandas do mercado de trabalho.

Se o objetivo único do ensino no Brasil for capacitar trabalhadores, essa opção pedagógica seria ótima, contudo, se a finalidade do ensino for contribuir para a democratização do conhecimento e para a formação de um cidadão crítico e situado historicamente, provavelmente essa escolha estaria equivocada.

Em relação a essa discussão, expomos o pensamento de Derisso (2010):

[...] as expectativas que o Estado e as classes dominantes mantém com relação aos resultados da educação escolar apontam para a formação de um cidadão pacífico, ordeiro e preparado para concorrer no mercado de trabalho, uma perspectiva muito distinta daquela que vê na escola a função de democratizar o conhecimento socialmente produzido pela humanidade para formar um cidadão crítico e habilitado a transformar a realidade social superando as mazelas da sociedade [...] (DERISSO, 2010, p.51-52).

Como forma de consolidar a premissa que a BNCC apresenta reflexos oriundos do construtivismo em sua concepção de alfabetização, apresentamos:

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante (BRASIL, 2019a, p.90).

Salientamos que para Gontijo (2002), o construtivismo deve ser ultrapassado uma vez que não considera a elaboração dos sentidos da alfabetização nem a dimensão discursiva da escrita. Sendo assim, a autora afirma que para o construtivismo “os níveis de evolução da escrita na criança somente são válidos com relação à análise de palavras.” (GONTIJO, 2002, p.14).

A pertinência das considerações de Gontijo (2002) é demonstrada a partir da definição de alfabetização apresentada pela BNCC: “processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográficas” (BRASIL, 2019a, p. 91).

Ao apresentar essa definição ancorada no construtivismo, a Base evidencia que a proposta de alfabetização em vigor privilegia as relações entre as letras e os sons em detrimento ao estabelecimento das relações de sentido apresentadas no discurso.

Sobre o processo de alfabetização à luz do construtivismo, Mortatti (2007) afirma que é resultante:

[...] da construção, por parte da criança, do conhecimento sobre a leitura e a escrita, na interação com esse objeto de conhecimento (a língua escrita). A construção desse conhecimento ocorre de acordo com certas etapas, seguindo um processo de desenvolvimento de estruturas cognitivas que a criança possui naturalmente, sem depender de intervenções de ensino e de condições socioculturais. (MORTATTI, 2007, p. 162).

A partir dessa consideração, pode-se inferir que o professor, o ensino e o meio no qual o discente se constitui como sujeito tornam-se secundários no processo da alfabetização construtivista.

A proposição de uma alfabetização com bases epistemológicas assentadas no construtivismo não é algo proposto somente pela BNCC. Essa perspectiva já fora apresentada em outros momentos, conforme sinalizado por Mortatti (2006):

[...] tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre tantas outras iniciativas recentes (MORTATTI, 2006, p.4; grifos das autoras).

Além do perceptível alinhamento da alfabetização proposta pela BNCC com os pressupostos construtivistas (tanto em relação ao fato de secundarizar o papel do professor posto que é considerado apenas como mediador/facilitador do processo de ensino

e de aprendizagem, como em relação à lógica adaptativa que parte da premissa que o processo de alfabetização deve existir para viabilizar a capacitação dos sujeitos para que possam adentrar ao mercado de trabalho); pode-se observar também uma visão reducionista da concepção do que seja alfabetização, uma vez que a relaciona/considera como reles competência de decodificação de letras e de palavras.

Cabe-nos ressaltar que o conceito de alfabetização deve transcender essa visão simplista e reducionista de leitura técnica e mecânica com vistas à aquisição da norma padrão e ao desenvolvimento de uma competência.

Freire e Macedo (1994) discutem a respeito:

Para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado. A alfabetização deve ser vista como um meio que compõe e afirma os momentos históricos existenciais da experiência vivida (FREIRE; MACEDO, 1994, p. 90).

Em sequência, o próximo item traz uma breve comparação das concepções discutidas sob a luz dos referidos documentos norteadores, sendo, neste ponto, já perceptível a discrepância existente entre as abordagens de cada um.

4 DUAS LINHAS PARALELAS OU CONVERGENTES?

Linhas paralelas podem ser definidas como retas distintas que possuem o mesmo coeficiente angular, nunca se cruzam e não há ponto em comum entre elas.

Assim são as concepções de alfabetização aqui discutidas. A metáfora, que apresenta o título do artigo e o subtítulo dessa parte comparativa, foi colocada intencionalmente para refletirmos que, embora o objetivo seja desenvolvimento e formação na perspectiva da educação brasileira, as propostas da BNCC não apresentam concepções de ensino, de sujeito, nem de alfabetização, próximas das concepções trazidas pelas DCNs. Diferem-se e não se cruzam, porque os fundamentos e princípios os quais as embasam são divergentes.

Para uma melhor comparação dos apontamentos teóricos discutidos, tem-se o Quadro 1, que apresenta a concepção de alfabetização, a autonomia das redes ou sistemas de ensino, o método, a base epistemológica, e o tempo previsto para a alfabetização, conforme os documentos norteadores de ensino abordados.

Quadro 1 – Quadro comparativo das concepções de alfabetização nas DCNs e na BNCC

| ALFABETIZAÇÃO | | |
|-----------------------------------|---|--|
| ASPECTO CONSIDERADO | DCN | BNCC |
| BASE EPISTEMOLÓGICA | Teoria Histórico-Cultural/Materialismo Histórico-Dialético | Pedagogia das Competências/ Construtivismo/ Tecnicismo Racionalismo/Individualismo/ Neopragmatismo |
| CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO | Instrumento de emancipação do sujeito social, político, histórico e cultural. | Etapa básica de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas. |
| MÉTODO | Plural (livre) | Tendência aos métodos sintético/fônico |
| TEMPO PREVISTO PARA ALFABETIZAÇÃO | 3 anos | 2 anos |
| AUTONOMIA DAS REDES/SISTEMAS | Total | Relativa |

Na BNCC (BRASIL, 2019a), a alfabetização deixa de ser vista como um processo, conforme demonstrado e orientado nas propostas das DCNs (BRASIL, 2013) e passa a ser focalizada como competência e habilidade adquirida como um fim na consciência fonológica.

Portanto, a alfabetização, indicada por muitos teóricos como um dos momentos cruciais para o desenvolvimento e formação dos sujeitos, representará práticas metodológicas de ensino voltadas para a marcha sintética, o que não representa uma prática ao todo negativa para o ensino-aprendizagem na contemporaneidade, entretanto, não deve restringir-se apenas a isso.

Faz-se necessário compreender que os Planos Nacionais de Educação buscaram preencher ao longo do tempo as lacunas previstas na LDB e na Constituição Federal. Os altos índices de analfabetismo incitaram o surgimento de estratégias, objetivos e metas que foram estabelecidas nos Planos Nacionais de Educação, visando melhorar tal realidade.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001), inicialmente publicado em 2001, foi baseado no Projeto de Lei 4.155/98 e emergiu num contexto de avanços e retrocessos, marcado por desafios e expectativas para o período de (2001-2010). Posteriormente, as metas foram reformuladas a partir de lacunas não cumpridas, para o período de (2014-2024).

Assim, através de uma proposta de universalização em várias questões, o PNE (2014-2024) foi estruturado em 14 artigos, 20 metas e 243 estratégias aprovados após longa agonia de anos, conforme apontaram Mélo e Fernandes (2014), o PNE foi sancionado pela Lei 13.005/2014, vigente a partir de 25 de junho de 2014.

Dentre as metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024, as que se relacionam de forma direta com a questão da alfabetização preveem: universalidade do acesso, até 2016, de crianças entre 4 e 5 anos, bem como aumento da oferta de educação infantil para crianças até 3 anos; universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos; universalizar o acesso de educandos entre 4 e 17 anos à Educação Básica e atendimento especializado em caso de transtornos, deficiências ou superdotação; alfabetizar todas as crianças até no máximo o 3º ano do Ensino Fundamental; aumentar o acesso à educação integral; elevar a alfabetização das pessoas maiores de 15 anos e qualificação profissional (BRASIL, 2014).

Todavia, a elevação da alfabetização ou a universalização de acesso à educação precisa estar articulada com políticas públicas e programas para uma sociedade mais democrática, a formação integral trazida pela proposta do plano remete à formação em prol da transformação da realidade/sociedade como era apontado nas concepções das DCNs, enquanto a formação da BNCC volta-se para competências, habilidade e adaptação ao meio/sociedade e preparação, sobretudo, para o mercado de trabalho. Ou apenas com a perspectiva de cumprir as metas do plano quantitativamente, visando reduzir os índices de analfabetismo. O que por sua vez, considera-se utopia (diante do tempo e proposta da BNCC) destinados à alfabetização, podendo implicar ainda numa hecatombe do processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, que a crítica se apresenta significativa, a quem essa educação se destina? Que sujeito ela quer formar? Por que alfabetizar? A resposta parcial a essas indagações remete ao que Freire (2003) escreveu:

[...] ao sistema escolar não cabe somente a tarefa de alfabetizar. A escola precisa transformar o ser humano num ser verdadeiramente pensante, que faça ele passar da intransitividade para a transitividade. Ela precisa inquietar o homem e tirar do seu espírito o conformismo. O ser humano necessita urgentemente ter vontade de ter vontade. E isso só é possível

se a escola fizer o seu papel de transformadora e disseminadora do conhecimento (FREIRE, 2003, p. 34).

Um ensino democrático significa assim, a democratização do próprio conhecimento sistematizado da história e cultura das sociedades. Logo, uma educação única para todos é aquela, onde haverá verdadeiramente a democratização do ensino. E, além da unicidade da educação, a missão dela, conforme Bittar e Ferreira Jr. (2008), é educar o ser humano por completo, omnilateralmente².

Nas DCNs, letramento e leitura ultrapassam a percepção de código/decodificação da língua, responde a ideologias, horizontes axiológicos e formativos, que são supridos no contexto escolar, pela sociocognição, entre outros conhecimentos históricos e culturais imbricados nesse ato.

O processo de alfabetização começa antes da escola, e se estende gradativamente conforme o sujeito se desenvolve na sociedade, na sua comunidade e no mundo. A escola é o local destinado ao aprimoramento dessa formação de modo omnilateral.

Observemos que a Política Nacional da Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019b), instituída por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, mais recente documento federal referente à alfabetização no Brasil, deu continuidade a mudança das políticas públicas de ensino brasileiras iniciada pela BNCC.

A alteração das bases epistemológicas e da concepção de alfabetização apresentada pela BNCC em relação às DCNs foi reafirmada pela PNA, uma vez que o documento ratifica a tendência reducionista e simplista de alfabetização ao apresentar “a priorização da alfabetização no 1º ano como uma das diretrizes da PNA” (BRASIL, 2019b, p.32).

As DCNs apresentaram 3 (três) anos para o ciclo da alfabetização, com a BNCC esse período foi reduzido para 2 (dois) anos, mais recentemente com a PNA a proposta apresentada é de 1 (um) ano somente. Isso posto, fica fácil a percepção de que essa redução do tempo dedicado à alfabetização possui sua origem no entendimento de que ler resume-se simplesmente em decodificar.

Outro aspecto importante a ser mencionado é a diminuição da autonomia do fazer pedagógico: nas DCNs, não havia indicação do método a ser utilizado para alfabetizar; na

² Omnilateralidade é um termo que se refere à formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pelas relações burguesas parciais, limitadas e perniciosas. Omnilateralidade se refere sempre a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista e deve ser ampla e radical. Para tanto, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, entre outras (BITTAR; FERREIRA JR., 2008).

BNCC, foi percebida uma tendência à utilização dos métodos sintético/fônico; na PNA, há exigência da utilização do método fônico, conforme apresentado em seus princípios basilares: “[...] a ênfase no ensino dos seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita.” (BRASIL, 2019b, p. 51).

Percebe-se que foi cerceada às escolas e aos docentes a escolha das metodologias e dos métodos de alfabetização que julgarem adequados para a realidade de ensino na qual estiverem inseridos.

Todas essas medidas, além de apresentarem um enrijecimento gradual das políticas públicas de alfabetização, também denotam um acentuado distanciamento da história recente da alfabetização brasileira, do letramento e do cuidado em se alfabetizar e ampliar as práticas de leitura e escrita simultaneamente, pois a PNA compactua com a noção de competência adotada na BNCC e reduz a alfabetização ao desenvolvimento da consciência fonológica, à marcha sintética e à aprendizagem da técnica da escrita com o objetivo de formar pessoas adaptadas às demandas sociais vigentes.

As implicações para o contexto escolar desta perspectiva reducionista da alfabetização são muitas, restando ao professor assentar sua prática educacional na “palavra” como unidade de ensino privilegiada, na sua decomposição/composição, na segmentação, levando o aluno a manipular sílabas, fonemas e seus correspondentes gráficos.

Não somos contrárias ao método fônico, mas sim à restrição da alfabetização a um único método e abordagem de ensino, pois as “evidências científicas” exploradas na PNA reforçam uma imposição generalista e simplista, na qual desconsideram a pluralidade de saberes dos docentes e das reais necessidades de aprendizagem dos alunos de múltiplos contextos escolares da Educação Básica do Brasil. Assim, a consciência fonológica é uma condição necessária, todavia não suficiente, para alfabetizar e esta perspectiva coincide com uma concepção dos seres humanos como genuínos executores de tarefas, ou seja, desconsidera o potencial humano de agir como um sujeito crítico no mundo.

Para terminar, remetemos a Tfouni (1997), que afirma que a alfabetização na educação brasileira, em meio às disputas hegemônicas de poder, necessita ser compreendida, pois, segundo a autora, ao longo da história, muitas vezes ela foi mal-entendida:

Há duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. O mal-entendido que parece estar na

base da primeira perspectiva é que a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Como processo que é parece-me antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude (TFOUNI, 1997, p. 9).

Conforme as concepções de alfabetização analisadas nos documentos e apresentadas por Tfouni (1997) a educação brasileira enfrenta o dilema de entender a alfabetização como um fim em si mesma ou como um processo que se constitui ao longo da vida dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada apresentou brevemente a concepção de alfabetização nos documentos norteadores da Educação Básica no Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019a), com vistas à formação/emancipação humana.

A articulação de conceitos, fundamentos e princípios foi fundamental para a percepção da importância da alfabetização no desenvolvimento e formação das crianças da escola pública brasileira e os desafios que cada vez mais aumentam no contexto escolar contemporâneo.

Portanto, o processo de alfabetização, que notoriamente implica a ampliação das possibilidades de relação com a escrita, resulta de uma ampliação do que antecede a entrada da criança no espaço escolar; logo, não remete a somente adquirir o alfabeto, o código da língua escrita. É nessa perspectiva que a alfabetização precisa ser entendida, orientada e disseminada entre redes de ensino, gestores, equipes pedagógicas, alfabetizadores e educadores.

Embora as políticas públicas, por meio dos documentos mais recentes, tenham apresentado a alfabetização de modo simplista e padronizada, seus delineamentos, fundamentos e princípios precisam ser compreendidos e apropriados pelos profissionais da educação com a finalidade de favorecer a educação democrática e universal, que visa à formação ampla e humanizada dos alunos, levando em consideração as especificidades de cada contexto escolar.

Enfim, é fundamental compreender, mesmo que brevemente, a história, a organização e as concepções de alfabetização, nos documentos norteadores anteriores e atuais, de modo que educadores e estudiosos da área tenham condições de fomentar discussões necessárias à criação democrática e ao aprimoramento de políticas de alfabetização municí-

pais que levem em consideração suas realidades, com vistas à preservação da autonomia das redes/escolas, assim como garantir o direito fundamental de educação para todos: pública, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. L. As referências da pedagogia das competências. *Perspectiva*, v.22, n.02, p.97-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9664/8885>. Acesso em: 24 jul. 2019.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, M. V.; MULLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. (org.) *Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface*(Botucatu), vol.12, n.26, Botucatu July/Sept. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300014. Acesso em 24 jul. 2019.

BORDIGNON, L. H. C.; PAIM, M. M. W. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o plano nacional de educação. *Diálogos em Educação*, Rio Grande do Sul: FURG, v. 24, n. 1. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5038>. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL, Câmara de Educação Básica, *Parecer CEB nº 4/98* de 29 de janeiro de 1998. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 mar. 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº. nº2/98 de 7 de abril de 1998* que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: SenadoFederal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: 25 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 30 jun jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Diretoria de Currículos e Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização*. – Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental (1ª a 4ª)*. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. *Diretrizes Curriculares para o Ensino de 9 (nove) anos*. Resolução CNE/CEB. Diário oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.

CASTILHO, R. *Direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O. M. R.; LOPES, Z. A. (Org.). *Educação e Cultura: Lições históricas do universo pantaneiro*. Campo Grande: UFMS, 2013. p.43-79.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GONÇALVES, F. C. *Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola*. 2011. 281f. Dissertação (Mestrado em Linguística) UFSC, Florianópolis. 2011

GONTIJO, C. M. M. *O processo de alfabetização: novas contribuições*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ciências Del Hombre, 1983.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

MACIEL, L. C.; LUCIO, F. I. P. (org.) *Alfabetização e letramento na sala de aula*. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora: Ceale, 2009.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010, p. 329-410.

MORTATTI, M. R. L.. *Histórias dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e Letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta ... mais? In: SCHOLZE, L.; ROSING, T.M.K. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP; Passo Fundo; EdUOF, 2007.

OLIVEIRA, M. M. C. *Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC*. Dissertação (Mestrado em Educação) Francisco Beltrão: Universidade Estadual do oeste do Paraná, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROCHA, L. A.; RIBEIRO, L. M. S. *Ensino fundamental de nove anos: um foco na alfabetização*. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 2404-2420, 2017.

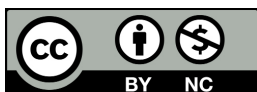
SEBRA, A. G. S.; DIAS, N. M. *Métodos de alfabetização: Delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz*. Ver. *Psicopedagogia*, 2011, p. 306-20.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. v. III. Madrid: Visor, 2000.



Data de submissão: 02/06/2020

Data de aceite: 06/06/2020

**EDUCAÇÃO E LEGISLAÇÃO: UM VIÉS HISTÓRICO-DOCUMENTAL
PARA O SURGIMENTO DO LIVRO DIDÁTICO E SUA INCIDÊNCIA
NA MEDIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM ENTRE
PROFESSOR E ALUNO**

EDUCATION AND LEGISLATION: A HISTORIC-DOCUMENTAL PERSPECTIVE TO
THE EMERGENCE OF THE TEACHING BOOK AND ITS INCIDENCE INTO THE
TEACHING AND LEARNING MEDIATION BETWEEN TEACHER AND STUDENT

Humberto Pires Junior | [Lattes](#) | betoo.pires@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Dada a situação da educação no Brasil atualmente, este artigo tem como premissa uma abordagem da legislação – Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vigentes e revogadas –, em um percurso histórico-documental desde as circunstâncias introdutórias do surgimento da educação análogas ao trabalho e às necessidades de comunicação também inerentes ao trabalho como fator fundante do homem para sua existência e subsistência até os momentos atuais. Esse artigo tem como objetivo identificar a forma como a legislação regimenta a escola, sob a perspectiva da incidência do livro didático em sala de aula e discussões a respeito da finalidade desse material, com amparo em leituras a respeito da natureza da educação, da legislação e da realidade social que concerne à escola enquanto instituição.

Palavras-chave: Educação. Legislação. Livro didático.

Abstract: This article follows a historical-documental perspective of the beginning of the education process that attend the labor as well as the communication needs at work as part of human existence and subsistence up to now. Thus, it focuses on the Brazilian laws, such as the Federal Constitution and *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)* that are still working or not on the current educational situation in Brazil. This article aims to identify how the legislation influences the school about the teaching book use in class and the discussion regarding its use based on readings about education, legislation and social reality relate to school as an institution.

Keywords: Education. Legislation. Teaching book.

Considerações iniciais

Levando em consideração as perspectivas de surgimento da comunicação e da educação, oriundas do trabalho e da interação, enquanto elemento fundante do homem para sua subsistência, existência e formação, é necessário discutir sobre as convenções posteriormente estabelecidas, como as leis que regimentam a vida em sociedade, bem como sobre o que se estabelece como direito – o que direciona a uma outra reflexão sobre a realidade. Para, então, situar os direitos comuns à sociedade principalmente no que diz respeito à educação e sua condição de existência atrelada a uma análise social atual que perpassa a história política e jurídica do país e dos anseios por uma educação pautada na promoção do homem na sociedade.

1 A natureza da educação

É importante refletir sobre a natureza da educação na sociedade quando se pensa que é o homem quem produz sua própria existência e que é o homem, diferentemente dos animais, que necessita transformar a natureza, adaptando-a a si e não o contrário. Essa adaptação da natureza ocorre por meio do trabalho, atividade humana cujo caráter é produtivo. De acordo com Demerval Saviani (2013, p.12), é possível compreender que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”, porque “ela é, ao mesmo tempo uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como ela é, ela própria, um processo de trabalho”. Ou seja, a educação é produto do trabalho, bem como é constituinte do trabalho.

Esse processo de apropriação do homem ao conhecimento por meio da atividade humana difere da forma como acontece com os animais, de forma hereditária para a evolução, como sugere Leontiev:

A diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no fato do processo de adaptação biológica transformar as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode-se dizer que, é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie. (LEONTIEV, 1959, p. 180-181).

É a partir do entendimento da evolução por meio do trabalho exercido pelo homem na modificação da natureza, tanto para sua subsistência quanto para a sua formação,

que se vê constituída a adaptação individual ao meio natural, processo de apropriação ausente no animal. Ou seja, é a partir do materialismo histórico. Sendo assim, completa Saviani, que “a razão pela qual o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando às suas necessidades” (2013 [1980], p. 80-81) porque é trabalhando que o homem constrói o mundo histórico, o mundo da cultura e o mundo humano, e é por meio desse processo que a educação tem origem.

Pode-se entender que o trabalho, para a garantia de subsistência material (produção de bens materiais), pode ser denominado como “trabalho material”. Já, quando se trata se produção do saber (como representação mental de objetivos reais como etapa que antecede a ação), o trabalho pode ser denominado como “não material”. Assim como também afirma Leontiev:

a transformação [...] manifesta-se como um processo de encarnação, de objetificação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. (LEONTIEV, 1959, p. 176-177).

A educação emerge do trabalho, pela ação do homem sobre a natureza, tanto para agir quanto para existir. Viver toma projeção de formação do homem, a consequência disso é a educação.

O surgimento da escola, partindo dessa natureza, no Brasil, acontece quando o meio de produção fundamental para a existência humana passa a assumir forma privada. Com as apropriações de terra, surge a classe de proprietários de terra e, por consequência disso, surge uma classe ociosa, uma classe que não precisa trabalhar (já que os proprietários de terra tinham sua subsistência garantida pelo trabalho de outros, seja pelo regime antigo ou escravista, seja pelo modo de produção medieval ou feudal).

[...] a escola aparecia como uma modalidade de educação complementar e secundária. Isto porque a modalidade principal de educação continuava sendo o trabalho, uma vez que a grande massa, a maioria, não se educava através da escola, mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho. Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíam a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens. A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho; só uma

minoria tinha acesso à forma escolar de educação. (SAVIANI, 2013 [1980], p. 81-82).

É possível associar a origem da educação, de certa forma, à origem da linguagem como meio de interação. Podemos começar a compreender o que é língua(gem) a partir da primeira tendência do pensamento filosófico linguístico ocidental, discutida por Volochínov (1928 [2013]) e considerada como base da linguagem. Para o autor, a língua(gem) não pode ser entendida como sistema, mas como um acontecimento social, uma vez que ela nasce da necessidade de comunicação humana.

Para pensar a língua(gem) é preciso, também, pensar a interação social, ampla e individualmente, na qual o sujeito deve estar incluso, uma vez que a enunciação é resultado de uma interação – a palavra dirige-se a um interlocutor. É preciso que se pense o sujeito e a língua(gem) integrados na unicidade da situação social imediata, que produz conhecimento historicamente.

Em suma, Volochínov (2017 [1929], p. 224) defende a tese de que “a língua como um sistema estável de formas normativas idênticas é somente uma abstração científica”, que tinha por objetivo conceber um objeto de estudo estável e imutável, que não corresponde à realidade social da língua(gem). “A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 224), ou seja, a língua está sempre em construção, é heterogênea, social e ideológica. “As leis da formação da língua não são de modo algum individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes” (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 224), isso significa que as leis da formação da língua são sociológicas, pois a língua apenas se concretiza em enunciados presentes no meio social. Volochínov ainda ressalta que

[...] a criação da língua não coincide com a criação artística ou qualquer outra criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem. (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 224-225).

Segundo o autor, a formação da língua ocorreu como uma necessidade livre e voluntária de interação. Por fim o autor afirma que “a estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social” (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 225), isso significa que o enunciado existe entre os falantes, que estão sempre compreendendo e respondendo a

enunciados outros, e que a estrutura do enunciado é determinada, então, pela situação social mais próxima e pelo meio social mais amplo.

A efetiva realidade da linguagem não pode ser entendida como um sistema abstrato de formas linguísticas ou enunciação individual, expressão dos gostos, desejos, intenções e impulsos, deve ser compreendida como fenômeno social da interação verbal.

Volochínov (2013 [1930], p. 148) ressalta que “assim, nossa expressão mínima de uma necessidade biológica, natural, recebe inevitavelmente uma coloração sociológica e histórica: da época, do ambiente social, da classe social do falante e da situação real e concreta em que a enunciação ocorreu”, portanto a realidade linguística deve ser compreendida como um acontecimento social, tendo em vista que a enunciação é produto da interação verbal entre os interlocutores, determinada pela situação imediata ou contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de dada comunidade linguística. Assim, como consequência, é possível compreender o surgimento da educação, pelo trabalho e pela necessidade de comunicação, produtos da atividade humana.

2 O surgimento/desenvolvimento da escola no Brasil: uma leitura social

A origem da escola, no Brasil, se deu, inicialmente, por influência da pedagogia católica cujo monopólio jesuíta da educação ocorreu praticamente até 1759 até a insurgência da pedagogia leiga inspirada no neoliberalismo clássico, o que não excluiu a influência católica na educação. No início do século XX, aparece a Nova Escola com uma “concepção moderna de filosofia da educação, das décadas de 1920 a 1950 houve a polarização entre os escolanovistas (preponderante até a década de 1960) e os católicos, “educação pública \times educação confessional”. Com a crise da Escola Nova, adotou-se uma pedagogia tecnicista e junto à Lei n. 5692/71 com a tentativa de profissionalização universal do ensino de 2º grau. Até que, na década de 1970, já durante o regime militar (influenciado pelo imperialismo estadunidense), tenta-se implantá-la, por meio de convênios entre Ministério da Educação e United States Agency for International Development, de acordo com Saviani (2013 [1980], p. 77), “centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são características básicas da chamada pedagogia tecnicista”.

Desencadeado, então, um processo de crítica, ao regime militar, autoritário e tecnocrático, por conta da aversão de educadores à pedagogia tecnicista, amparado pela concepção crítico-reprodutivista de educação (como forma de reprodução das relações sociais de produção, mas crítica porque leva em conta determinantes sociais da educação – ou seja, educação com poder de determinar as relações sociais, independente da

estrutura social). Ainda assim, sendo reprodutivista, a educação se dá em uma sociedade capitalista cuja reprodução é de interesse do capital. De acordo com Saviani, a concepção crítico-reprodutivista apenas

considerava a sociedade capitalista, de classes, como algo não suscetível a transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo; uma estrutura que se impõe compactadamente, portanto, de forma não contraditória. Em outros termos, não considerava esta sociedade contraditória, dinâmica e, portanto, em transformação. (SAVIANI, 2013 [1980], p. 79).

Em uma tentativa de evitar a perpetuação da situação vigente à época, professores acreditavam – e ainda acreditam – que a educação não necessitava ser reprodutora da situação de classe explorada – maioria – pela classe dominante – minoria –, quando se passa a pensar na educação por meio da situação e da condição social como transformadora da realidade em que se vive. Sendo assim, com a situação em que se encontra a sociedade, ainda hoje, entende a pedagogia histórico-crítica que “a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade” (SAVIANI, 2013 [1980], p. 84). Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade.

3 Educação, Constituição e LDB

O Brasil tem sua Constituição de 1988 como a sétima ao longo de sua história. Perpassando pelo período imperial, primeira Constituição de 1824, pelo Brasil República, 1891, pela Era Vargas, 1934, pelo Estado Novo, 1937, Era Pós-Vargas, 1946, pelo regime militar, 1967, e a atual Constituição Cidadã de 1988.

É possível observar que, por comparação, a quantidade de vezes em que a palavra “educação” aparece na Constituição brasileira atual é superior às outras, sempre atribuindo ao Estado a garantia de educação à população.

A Constituição de 1988 apresenta a educação como direito do cidadão, uma vez que afirma no artigo 6º “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”, sendo de competência da União legislar, conforme o artigo 22º, redação de 2015, sobre “XXIV - di-

retrizes e bases da educação nacional” e sendo comum à União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, conforme artigo 23º, redação de 2015, “V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”. Sendo assim, atribui responsabilidade ao Estado, como também às esferas municipal e estadual. Cabe mencionar que a educação tem como princípio, sendo dever do Estado e da família, de acordo com o artigo 205º, “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse contexto, Demerval Saviani posiciona-se com relação à função da educação, que

[...] destina-se à promoção do homem, caracterizando-se como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada. Dentro desse contexto, o processo ensino-aprendizagem é organizado intencionalmente de modo que se atinja adequada, eficaz e eficientemente o objetivo fundamental da educação: a promoção do homem. (SAVIANI, 2013 [1980], p. 129).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) surge enquanto encaminhamento constitucional ainda na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, resultado de uma Assembleia Nacional Constituinte, de 1934, pelo artigo 5º, com o intuito de “XIV – traçar as diretrizes da educação nacional”, como disposição preliminar de competência da União – ainda que esta fomentasse o “estímulo à educação eugênica”, constatação da influência católica na educação, ou ainda “socorrer as famílias de prole numerosa”, característica assistencialista. A LDB surge efetivamente com o decreto da Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – 13 anos depois da apresentação do primeiro projeto de lei educacional.

De acordo com Rubem Barros (2016), a história dessa longa tramitação é reflexo das tensões que permeavam a educação e o Brasil. Pós-Segunda Guerra Mundial, em 1946, com a queda de Getúlio Vargas e a elaboração de uma nova Constituição Federal, que já previa lei que regesse a educação no Brasil. A comissão convocada por Clemente Mariani para elaboração de um anteprojeto era composta em sua maioria, segundo Demerval Saviani (2007), por membros que inclinavam para os escolanovistas. Além de ser um momento de oposição entre escola pública (defendida pelos escolanovistas) e privada (religiosa).

A primeira LDB de 1961, Lei n. 4.024/1961, trata da educação como direito de todos e assegurado “II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem

dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.” (Artigo 3º). À época, uma vitória para os que seguiam os pensamentos escolanovistas, como é possível observar no Manifesto dos Educadores *Mais uma vez convocados: Manifesto ao povo e ao governo*¹ (1959):

Mas a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A idéia da educação pública, – conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem à base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. A educação tornou-se uma função ou caiu “sob a ingerência e direção do público”, pela extensão, gravidade de suas consequências e sua qualidade de irreparáveis; e ao Estado que tem um papel social de assimilação, que estabelece “a solidariedade entre as diversas partes da comunidade nacional, as associa a uma vida comum, solda a dependência entre as gerações”, nas palavras ele Félix Pécaut, compete, promovendo a educação pública, promover a convergência e a harmonia dos esforços humanos lá onde aqueles que olham de baixo não vêm senão luta e competição de grupos.

Com a promulgação da LDB de 1971, Lei n. 5.692/1971, à qual Demerval Saviani sujeita duras críticas e leva em consideração também a promulgação da Lei n. 5.540/1968, que, de acordo com Demerval Saviani, a respeito da situação política e social da época, também surge pós-Revolução de 1964, face à consolidação do processo de industrialização por meio da abertura ao capital estrangeiro em que para a burguesia e para a classe média haveria um ápice com sua finalidade nela mesma, como também para o operariado e para as forças da esquerda tratava-se apenas de uma etapa; até o momento em que a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista deixou o cenário político do país, isto em decorrência da Lei n. 5.540/68 e do Ato Institucional n. 477/69, depois da crise de 1968 que culminou em uma reforma do ensino superior pelo governo.

Demerval Saviani (2013[1980], p. 188) pontua que a LDB n. 4.024/61 “embora pretendesse, como registra em sua ementa, tratar da ‘Educação Nacional’, limitou-se à organização escolar”, além disso tendia a “regular o funcionamento e controle do que já estava implantado” e, em consequência disso, “os verdadeiros problemas educacionais permanecem intocados e a educação popular brasileira nem sequer foi considerada”, essa organização escolar “manteve, assim, sua característica de aparelho reprodutor

¹ Documento redigido por Fernando de Azevedo, a quem se atribui autoria, assinado por mais 160 educadores.

das relações sociais vigentes”. O autor também pondera sobre as disparidades das Leis n. 4.024/61 e n. 5.540/68, além da n. 5.692/71, em que

A inspiração liberalista que caracterizava a Lei n. 4.024 cede lugar a uma tendência tecnicista nas Leis n. 5.540 e n. 5.692. Enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em vez da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia versus adaptação; nas aspirações individuais em vez das necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. (p. 193)

A LDB n. 5.692/71, citada acima, reforça a nuance tecnicista em contraposição à LDB n. 4.024/61, “determinando preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade” (p. 193). Ademais, esta não dispõe de um capítulo destinado ao financiamento, dada a não obrigatoriedade legal da gratuidade no ensino superior, o contrário do que acontece com o ensino de 1º e 2º graus, gratuito e obrigatório, sendo dever do Estado, enquanto aquela não contém um capítulo destinado ao corpo discente porque regulamenta o ensino destinado a crianças e adolescentes e, além disso, tem dedicado ao financiamento o mais extenso de seus capítulos, o que indica uma tendência dominante.

A gratuidade do ensino em instituições oficiais é mencionada na LDB n. 9.394/96, em vigor atualmente com alterações ao longo dos anos, cuja obrigatoriedade passa a ser dos quatro anos de idade aos 17, incluindo pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, bem como estabelece acesso público e gratuito aos que não concluíram essas etapas em idade própria – idealização da EJA, por exemplo.

4 A educação para além da legislação

É importante compreender e elucidar que as legislações que regimentam o país, como no caso da educação, cativam um pensamento de igualdade e equivalência na atribuição dos direitos comuns à sociedade – todos têm os mesmos direitos – sem que, no entanto, se leve em consideração diversas condições de desigualdade e de injustiça. É por meio do discurso de igualdade, permeado pelos direitos iguais de acesso à educação, por exemplo, que se naturalizam situações de pobreza, de falta de acesso atribuídos ao não merecimento, principalmente quando as circunstâncias deflagram calamidade social – partindo da lógica capitalista. Nesse sentido, como afirmam Lessa e Tonet,

O Estado capitalista, cuja expressão política mais acabada é a democracia burguesa, nada mais é, para Marx, do que o que todo Estado sempre foi:

um instrumento especial de repressão a serviço das classes dominantes . O que torna o Estado burguês diferente do Estado escravista, ou mesmo do feudal, é que ele mantém e reproduz a desigualdade social afirmando a igualdade política e jurídica entre os indivíduos. Ele reproduz a desigualdade entre o burguês e o operário também pela ilusão de que, ao votar e eleger os políticos, a maioria da população estaria dirigindo o país. (2011 [2008], p. 85).

O Estado capitalista se ampara na ilusão de igualdade formal, política e jurídica a fim da manutenção da dominação burguesa sobre os trabalhadores. Nessa mesma perspectiva, compreendendo a educação como reflexo e incidências de ordem social, viver em uma sociedade capitalista torna suscetível a necessidade de uma “pedagogia revolucionária”, como aponta Demerval Saviani, a fim de que os interesses da classe não dominante se sobrepujem aos da burguesia, uma “pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (2018[1983], p. 61). Além disso, é necessário compreender que “a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (idem, p. 25) e, ainda que os professores não tenham consciência ou rejeitem essa ideia, a escola participa da luta de classes (DUARTE, 2016, p. 21).

A escolarização da classe trabalhadora, justamente o público-alvo da educação pública, é o que preocupa e ocupa a burguesia para a não efetivação da transmissão dos conteúdos clássicos por meio de recursos materiais e ideológicos.

No que diz respeito à escolarização da classe trabalhadora, a burguesia e os intelectuais a seu serviço há muito tempo vêm lançando mão de duas estratégias, a da seletividade e a da precariedade (...). Quando a seletividade precisa ser atenuada por alguma razão, acionam-se os mecanismos de precarização. Veja-se, por exemplo, na atualidade, a expansão da certificação em nível superior que, entretanto, se caracteriza cada vez mais por uma situação na qual as pessoas passam pelos cursos, obtêm seus diplomas, mas em termos de domínio de conhecimento pouco ou nada se modifica em comparação com o que a pessoa já sabia antes de fazer o curso. Assevera-se no entanto, que essas pessoas adquiriram competências, aprenderam a aprender e desenvolveram seu potencial criativo. Assim como o que se valoriza hoje não é o emprego, mas a empregabilidade, também no campo escolar o que se valoriza não é o conhecimento que tenha sido adquirido, mas a formação da educabilidade, isto é, da disponibilidade para aprender de acordo com as exigências do momento, sejam elas determinadas pelo mercado de trabalho ou pelas mudanças na cotidianidade. (DUARTE, 2016, p. 26)

A precarização da educação, pelo viés capitalista, gera consequências que, na atuação docente em qualquer perspectiva, tanto nas aulas, com relação aos métodos de ensino e abordagens conteudistas, quanto na escolha de material a ser utilizado em sala de aula – o livro didático é um recurso –; e a escolha desse material tem importância devido à sua incidência em sala de aula, cabe mencionar que o governo federal é um dos maiores consumidores desse material. A garantia de formação docente adequada garantiria subterfúgios para, além de uma atuação docente de qualidade, a escolha de material didático que atenda às necessidades da educação para a formação de outros indivíduos para a transformação humana por meio da educação, para a promoção do homem, como objetivo fundamental da educação.

5 O livro didático

Em se tratando de legislação, é apenas na LDB n. 9.394/96 que há a garantia de material didático suplementar, ainda que, no entanto, o livro didático já fizesse parte do cotidiano escolar, uma vez que:

O período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960 caracterizou-se, no que diz respeito aos manuais escolares, da seguinte forma: foram livros que permaneceram por longo período no mercado sem sofrerem grandes alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como o Colégio D. Pedro II; livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não os tinham como mercadoria principal e, por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias às quais se destinavam. (GATTI JR., 2004, p. 37)

É possível constatar, portanto, a existência do livro didático quando da promulgação da Lei n. 5.692/71. Demerval Saviani já discutia sobre a forma como a didatização ocorria, no entendimento de que o livro didático traz consigo conteúdo científico adaptado por meio de “mensagem educativa [...] convenientemente arranjada de modo que seja adequadamente captada pelo receptor (educando)” (2013 [1980], p. 132). Ainda sobre a diferença do discurso científico e do discurso didático, ainda que a transmissão do saber esteja condicionada à elaboração do saber, competência que não deve deixar de ser de interesse ao educador, por este estar na relação tríade como transmissor de uma mensagem – independente do meio pelo qual o faz – ao receptor, estabelece-se o seguinte:

o enunciado científico não procura, como o enunciado didático, que o interlocutor se identifique à matéria que enuncia e da qual está assim

destruída a originalidade. Ao contrário, o discurso científico assegura a personalidade do pesquisador, pois que se situa no ponto em que se opõe a outras análises, ou que se confirma uma análise anterior, o que dá no mesmo, visto que é um corpo de propostas definidas por uma contestação (SAVIANI, 2013[1980], p. 132, apud DUBOIS; SUMPF, p. 156)

Caberia uma discussão curricular, sobre o modo como os currículos escolares funcionam desde sua inserção enquanto modo de organização curricular acadêmica que chega tão tardiamente ao ensino secundário, evidenciando um movimento que se designava a organizar as disciplinas nas universidades para, então, passar a organizar da mesma forma as séries antecedentes, pela designação “disciplina”. Sendo assim, os conteúdos passam a ser “concebidos como entidade *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola”, ou seja, denotam “os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180). Demerval Saviani, em entrevista concedida à Revista Escola, na edição de dezembro de 1972, em que estipula que “o fundamento da atividade sistematizadora é a consciência refletida que se apresenta como um dado estrutural da realidade humana” e, ainda, que “se educar é promover o homem, se promover o homem é ampliar a sua esfera de liberdade e de consciência, então quanto mais consciente for o homem, tanto mais humano ele será” (2011, p. 2). Além disso, o autor propõe condições para a promoção do homem por meio de um sistema educacional: a necessidade de consciência dos problemas nacionais e o conhecimento da realidade do país, e uma teoria educacional que parta dos pressupostos anteriormente mencionados.

Saviani propõe, ainda, que a educação se destina à promoção do homem de modo que a intenção de organização e sistematização do processo de ensino e aprendizagem atinja de forma adequada, eficaz e eficientemente esse objetivo fundamental. Reconhecendo também que o meio não tem sentido se não estiver impregnado de mensagem, bem como não tem sentido se a mensagem não se corporificar ao meio.

Os meios, o nome o diz, são aquilo que medeia, que se interpõe entre os polos da comunicação: o transmissor e o receptor; são, pois, os instrumentos que tornam possível a relação comunicativa. Esses três elementos (transmissor – meio – receptor) não são, porém, suficientes. Para que uma comunicação se realize, é necessário que haja algo a ser comunicado; é preciso, em suma, que haja uma mensagem. São quatro, portanto, os elementos fundamentais do processo comunicativo: alguém (transmissor) que tenha algo (mensagem) a transmitir a alguém (receptor) que capta a mensagem através de um veículo (meio). (SAVIANI, 2013 [1980], p. 130).

Em se tratando de um país como o Brasil, com proporções continentais, entendendo que “a mensagem se liga imediatamente ao transmissor e mediante ao receptor, ao passo que o meio se liga imediatamente ao receptor e mediadamente ao transmissor”, por isto, “a mensagem é determinada primordialmente pelas condições do transmissor, o meio o é pelas condições do receptor” (SAVIANI, 2013 [1980], p. 131), não é possível compreender que todas as condições do receptor sejam equivalentes, da mesma forma não são as condições do transmissor.

Uma das exigências da Lei n. 5.692/71 determinava o ensino, nas primeiras séries do primeiro grau, sendo ministrado predominantemente na forma de atividades, consequência do entendimento de que a mensagem é determinada pelas condições do transmissor e que o meio o é pelas condições do receptor.

Pode-se ainda inferir daí que, quanto mais concretos os instrumentos de comunicação, tanto maior o predomínio do meio sobre a mensagem (portanto, maior simplificação e particularização da mensagem). Tais conhecimentos são necessários ao educador, pois este terá que descobrir os instrumentos capazes de tornar a mensagem educativa assimilável pelo educando. Uma vez que o meio é determinado basicamente pelas condições do receptor, conclui-se que a escolha dos veículos da mensagem será determinada pelo conhecimento que o educador tem sobre o educando. (2013 [1980], p. 131).

Diante do exposto, é possível entender que o livro didático abrange parte do conjunto de recursos para o desenvolvimento desse processo e que, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, o ser humano evolui das operações mais concretas para as mais abstratas. Sendo assim,

Isso significaria que o livro didático, enquanto recurso educativo (...) que sua faixa de referência se amplia (já que como instrumento mais abstrato ele propicia maior campo de abrangência) para se articular e, em certos casos, abarcar outros recursos pedagógicos. Em outros termos, caberá ao livro didático servir como elemento estimulador a professores e alunos no sentido de aguçá-los a capacidade criadora levando-os à descoberta e uso de novos recursos, por meio de sugestões múltiplas e ricas. (SAVIANI, 2013 [1980], p. 131-132).

Face à incidência do livro didático nas aulas, cabe discutir sobre a função delegada a esse material em vistas do processo de formação do educador e a sistematização do saber científico transmitido do educador para o educando. É possível depreender o livro didáti-

co como instrumento adequado para a transformação da mensagem científica em mensagem educativa, tornando-se insubstituível porque os demais recursos não se prestam, da mesma forma como o livro didático (devido à sua abrangência), para a transmissão de conhecimentos sistematizados como o é aquele que constitui a ciência-produto (SAVIANI, 2013 [1980], p. 134). Nessa perspectiva, dado esse caráter de insubstitutividade, o livro didático pode perder o caráter didático preenchendo o caráter educativo antes atribuído ao professor, como sujeito social possuidor de saber, sujeito que sabe o saber produzido pelos outros, e que o transmite.

De tal forma, João Wanderley Geraldi (2010, p. 85-86) aponta para uma distinção entre o professor – produtor e transmissor de conhecimento – que, até a segunda revolução industrial (séc. XVII até inícios do séc. XX), era definido como “aquele que sabe um saber produzido por outros e que o transmite a alunos”, porque “como o professor não está produzindo o saber que ensina, ele está sempre atrás destes saberes que estão sendo produzidos por outros”, sendo necessária atualização regular. E o professor que, com o desenvolvimento tecnológico, a partir da segunda revolução industrial (início do séc. XX), passa a ser definido por “aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle de sala de aula”.

Se há um deslocamento, digamos assim, na relação triádica professor, aluno e conhecimento, este deslocamento se dá no tipo de atuação do professor, pois a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático. Ao professor compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve “fixação” do conteúdo, comparando respostas dos aprendizes com o “livro do professor”, onde exercícios e tarefas são resolvidos e oferecem a chave de correção de qualquer desvio. (GERALDI, 2010, p. 86-87).

Sendo assim, o que antes era de responsabilidade da escola e do professor, passa a ser responsabilidade dos autores do material didático (ver Britto, 2003; Geraldi, 2010). Sendo assim, não haveria a necessidade de pensar o conhecimento ou reelaborá-lo – atribuição de outras instâncias sociais: produção de conhecimento pelas universidades e centros de pesquisa e a seleção, a adaptação e a organização do conhecimento pelos autores do livro didático (BRITTO, 2003, p. 156). Alguns autores criticaram esse posicionamento na docência. De acordo com Britto (2003),

[...] mais do que simplesmente estabelecer o conteúdo e o grau de detalhamento necessário em cada nível de ensino, o livro didático, ao pautar as falas e os comportamentos possíveis, instituindo uma voz fixa e norteadora de todas as ações. Ao trazer o programa, os modelos de avaliação, as perguntas e as respostas aos textos selecionados, faz do professor um gerente de aula, com a função de garantir a normalidade do processo.

Assim como Geraldi (2003 [1991]) que, ao tratar das aulas de professores que as gerenciam de acordo com conteúdos postulados previamente pelos LPDs, atribuindo a eles apenas o controle do tempo das atividades e a verificação se um conteúdo foi fixado ou não pelo aluno.

Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disso? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas do “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem” [...]. (GERALDI, 2003 [1991], p. 94).

Cabe assim, ao professor, de acordo com Geraldi (2010), apenas administrar a aula porque “abre-se todo o espaço para um tecnicismo da transmissão dos conhecimentos feitos conteúdos de ensino” (GERALDI, 2010, p. 88). O autor já apontava para um justificativa a esse retorno do tecnicismo porque compreendia que a incidência do material didático promove facilidade na/no tarefa/trabalho e diminui a responsabilidade, “o que permitiu elevar o número de horas-aula [...]; diminuir a remuneração [...]; contratar professores independentemente de sua formação ou capacidade, etc. Some-se tudo e temos ao menos uma pista para compreender o ‘desprestígio’ social da profissão.” (GERALDI, 2003 [1991], p. 94-95). Tal contexto não pode deixar de ser tomado como atual por conta da situação em que se encontram os professores, a escola e os alunos, bem como pela vigência neoliberal do governo atual que precariza as atribuições do Estado com o intuito de mostrá-las como deficitárias, o que preconiza intervenção pelo capital, privatização, ou contra o que os governantes chamam de ideologia em sala de aula. Retomo Geraldi, nas palavras do autor,

A relação direta entre aprendiz e o conhecimento através dos livros didáticos, do material didático, só teve o sucesso que teve entre nós, seguramente porque também se alteraram os próprios mecanismos de

subjectivação dos sujeitos. O *cuidado de si* torna-se uma responsabilidade do próprio aprendiz. Quer dizer, ele tem que aprender a trabalhar com o material que o professor lhe entrega, que a escola lhe entrega. E ele tem de cuidar de si próprio. E isto implicará inúmeras mazelas que têm sido denunciadas pelo discurso crítico: realidades sociais, desvalorização das culturas escolarmente não rentáveis, etc. (GERALDI, 2010, p. 87-88).

Com a instrumentalização do livro didático, mesmo na pós-modernidade, tem-se uma didática fadada ao tecnicismo, tanto criticado na forma a que ficou condicionada a LDB n. 5.692/71 em contraposição ao liberalismo da LDB n. 4.024/61. A LDB n. 9.394/96 herda esse viés tecnicista vinculadas a um sistema de ensino que ainda propõe ao professor atender a demandas estritamente relacionadas às rotinas da escola, rotinas burocráticas de elaboração de proposta pedagógica, elaboração e cumprimento de plano de trabalho, zelo pela aprendizagem dos alunos, recuperação para alunos de menor rendimento, ministrar dias letivos e horas-aula estabelecidos e colaboração com a articulação entre escola, família e comunidade – atribuições reducionistas vinculadas ao papel do professor. E, como consequência disso, a culpabilização do aluno pela responsabilidade de ter de cuidar de si, ainda que haja sucesso escolar por determinados sujeitos subjacentes ao processo escolar.

Britto (2003), ao propor a análise de uma coleção de LDP não incluída no Guia do Livro Didático do MEC por não ser considerado de ‘português’, aponta para uma postura política por seguir uma lógica imediata do mercado apoiada no discurso de senso-comum escolar principalmente na adoção de metodologia para a escolha desse material que subjaz uma postura agentiva docente. O autor propõe o pensamento de num processo de retroalimentação contínua, que leva em consideração as condições de trabalho, a dificuldade de formação ou da imersão na cultura escolar, em que a leitura que os professores dispunham encontrava-se circunscrita aos materiais didáticos que atuavam na sua formação, ainda que destinados aos alunos (BRITTO, 2003, p. 160).

Por fim, Geraldi (2010) caracteriza a instituição escola, na contemporaneidade, desconectada dos propósitos de promoção do ser humano, que é o que defende Saviani (2013 [1980]), por uma educação que deixa de servir a um objetivo elementar da educação para servir ao capital.

a escola se faz, discursivamente, uma instituição ‘tábua de salvação’. E como ‘salvação’ não sobrevive enquanto conceito sem associar-se à ‘culpabilização’, a escola tem sido culpada pelo insucesso de sua formação face às exigências do mercado. E as políticas neoliberais, para além de suas

reformas curriculares que se constituíram essencialmente pela definição de parâmetros de conteúdos a serem ensinados e depois ‘cobrados’ nas avaliações nacionais e internacionais, não souberam fazer mais do que propor sistemas de avaliação e avaliação de sistemas/redes de ensino, sinalizando para o ‘mercado consumidor’ quais as escolas de nível A, quais as redes mais preparadas, quais as escolas aquinhoadas. (GERALDI, 2010, p. 91-92).

Considerações finais

Pautando os acontecimentos históricos à evolução do ser humano na sociedade pela forma como ela foi, ao longo dos anos, e é regimentada para sua organização, conta-se mudanças na forma como o ser humano configura o instrumento lei às suas necessidades. Ainda que política e juridicamente se estabeleça certa noção de igualdade, as realidades em um país com proporção continental como o Brasil denotam e demonstram as mazelas de uma sociedade ainda injusta e inacessível no que diz respeito à educação. São essas leis que estabelecem critérios primordiais para que se alcance a inclusão e o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade, fadada ao sucesso que, para a educação, nada mais é – ou deveria ser – do que garantir a promoção do homem também por meio de um sistema educacional adequado, eficaz e eficiente. Essa promoção do homem, a ser ‘garantida’ pela educação, só é possível pela compreensão da importância do professor na tríade professor, aluno e conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de. Mais uma vez convocados: Manifesto ao povo e ao governo. *Rev. HISTEDBR*, Campinas, ago. 2006. p. 205-220. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em: 20 de set. de 2019.
- BARROS, Rubem. A história da LDB. *Revista Educação*. n. 235, dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/historia-da-ldb/>. Acesso em: 22 de set. de 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 de jul. de 2019.
- BRASIL. [LDB (1996)]. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 de jan. de 2020.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. O Leitor Interditado. In: BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso*. Cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*. Campinas: Autores Associados, 2016.

GATTI JR., Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970 – 1990)*. Bauru: Edusc, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

LEONTIEV, A. A apropriação pelo homem da experiência sócio-histórica. In: LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1959. p. 176-186.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. *Introdução à filosofia de Marx*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011 [2008].

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. *Educação em diálogo*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

VOLOCHÍNOV, V. N. As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental. In: VOLOCHÍNOV, N. V. *A construção da enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1928], p. 101-130.

VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLOCHÍNOV, V. N. Que é linguagem. In: VOLOCHÍNOV, N. V. *A construção da enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930], p. 131-156.



Data de submissão: 05/02/2020

Data de aceite: 20/04/2020

UMA ANÁLISE DO DECRETO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DO MÉTODO FÔNICO

AN ANALYSIS OF THE NATIONAL LITERACY DECREE:
REFLECTIONS ABOUT THE PHONIC METHOD

Jace Mari Costa | [Lattes](#)

Universidade Federal de Santa Catarina - PROFLETRAS

Yara de Oliveira Marcomini | [Lattes](#) | yara.om@bol.com.br

Universidade Federal de Santa Catarina - PROFLETRAS

Resumo: O presente artigo objetiva apresentar uma contextualização da história dos métodos de alfabetização no Brasil e uma reflexão do método fônico implementado por decreto no Plano Nacional de Alfabetização. O intuito é mostrar, a partir dos estudos de Mortatti (2006), que a discussão acerca de um método salvacionista existe desde quando a escola foi universalizada, no final do século XIX. Desde então se defende a implementação de um método em detrimento de outro. A Política Nacional de Alfabetização aposta no método fônico para erradicar o analfabetismo no Brasil e este artigo apresenta reflexões acerca deste método, que defende a consciência fonológica como pré-requisito para que o sujeito seja alfabetizado, com o propósito de mostrar que a escolha do método deve estar atrelada a necessidade do indivíduo e que a apropriação da leitura e da escrita supera o processo de instrumentalização.

Palavras-chave: História dos Métodos. Alfabetização. Consciência fonológica. Decreto 9.765. Método fônico.

Abstract: This article aims to present a contextualization of the history of literacy methods in Brazil and a reflection on the phonic method implemented by decree in the National Literacy Plan. The aim is to show, from Mortatti's (2006) studies, that the discussion about a salvationist method has existed since the school was universalized in the late nineteenth century and the implementation of one method over another has been advocated. The National Literacy Policy bets on the phonic method to eradicate illiteracy in Brazil and this article, which reflects on this method that defends phonological awareness as a prerequisite for the subject to be literate, and on the purpose of showing that the choice of the literacy method must be linked to the individual need and to the appropriation of reading and writing surpassing the instrumentalization process.

Keywords: History of Methods. Literacy. Phonological awareness. Decree 9,765. Phonic method.

1 INTRODUÇÃO

Procura-se, analisar neste artigo, o decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização, com o objetivo de explicitar que a forma como se orienta o trabalho educativo se sobrepõe à escolha metodológica no processo de alfabetização. O presente artigo está organizado em duas seções de conteúdo, seguidas das considerações finais.

Na primeira delas, faremos uma contextualização dos estudos de Mortatti (2006), da história dos métodos de alfabetização no Brasil e da ideia de resolução do problema da alfabetização atrelado à escolha metodológica.

Na segunda seção, apresentaremos o decreto da Nova Política Nacional de Alfabetização que mantém o foco no método fônico, bem como as polêmicas geradas em torno do documento e, para contextualização, faremos uma abordagem sobre o método fônico e consciência fonológica.

2 HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Tratando-se da história da alfabetização, Araújo (1996) destaca que alguns períodos aparecem bem marcados,

[...] o primeiro inclui a Antiguidade e a Idade Média, quando predominou o método da soletração; o segundo teve início pela reação contra o método da soletração, entre os séculos XVI e XVIII, e se estendeu até a década de 1960, caracterizando-se pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos; e o terceiro período, marcado pelo questionamento e refutação da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler, iniciou em meados da década de 1980 com a divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita” (ARAÚJO, 1996, p. 112).

Com o intuito de contextualizar a história dos métodos de alfabetização no Brasil e a ideia da resolução do problema da alfabetização associado à escolha metodológica, apresentaremos um apanhado geral dos estudos de Mortatti (2006) acerca desse tema. Esse estudo é uma síntese de alguns resultados de pesquisas desenvolvidas, há mais de duas décadas, a respeito do ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, que foi denominado como alfabetização a partir do século XX.

De acordo com Mortatti (2006, p. 2), a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever sempre gerou uma grande discussão acerca dos métodos de alfabetização utilizados, especialmente no final do século XIX. Desde então, para atender aos ideais

republicanos, a escola consolidou-se como um lugar necessariamente institucionalizado para preparar as novas gerações, que propunha o “esclarecimento das massas iletradas”.

A partir de 1930, ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública. Surgiram, então, problemas, ora de método, ora de ensino, trazendo o fracasso escolar e o insucesso na leitura e na escrita, foi instigando gestores públicos e intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores.

[...] as últimas três décadas assistiram a mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização que podem ser assim resumidas: um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, e substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural. (SOARES, 2003, p. 9)

A escola foi universalizada, tornando-se acessível a toda a população, a chamada democratização escolar. A leitura e a escrita, que até então eram restritas a poucos – e aconteciam de maneira mais informal e de forma rudimentar no âmbito dos lares, ou de maneira menos informal nas poucas “escolas” do império –, tornou-se obrigação das escolas. Vistas como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita foram organizadas sistematicamente e para isso surgiu a necessidade de profissionais especializados para a aplicação das técnicas.

Inicialmente, a alfabetização na fase de escolarização da criança era vista como uma passagem para um mundo novo, o mundo público da cultura letrada, no qual o sujeito alcançaria novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir. Porém, especialmente nas duas últimas décadas, a associação entre escola e alfabetização vem sendo questionada, pois os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão não vêm sendo concretizados. O problema ora é associado ao método de ensino, ora ao aluno, ao professor, ao sistema escolar, às condições sociais ou às políticas públicas. O fato é que esse problema não é exclusivo da atualidade. Um estudo introdutório do estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar no Brasil (ANGELUCCI et al., 2004) revela vertentes que o compreendem, de acordo com o momento histórico, como problema essencialmente psíquico; como problema meramente técnico; como questão institucional; como questão profundamente política.

Desde a implementação do modelo republicano de escola, pode-se observar os esforços realizados para solucionar o que hoje é denominado “fracasso escolar na alfabetização”. Por quase um século, os esforços se concentraram em torno de uma mudança dos métodos utilizados para o ensino da leitura e da escrita. As disputas entre o método tradicional contra o método revolucionário dividiu os estudiosos e educadores.

O fracasso do processo de alfabetização/letramento, em muitos momentos, aparece associado a práticas pedagógicas e métodos de ensino. Para Soares (2004a):

A discussão sobre método de alfabetização é hoje, difícil, porque se apresenta sempre contaminada por duas questões. Em primeiro lugar, o fato de que o problema de aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro de paradigmas conceituais tradicionais, como um problema, sobretudo metodológico, tem levado a que se rejeitem métodos de alfabetização ao mesmo tempo em que se rejeitem esses paradigmas que já não mais são aceitos. Em segundo lugar, e em estreita relação com a questão anterior, “método”, na área da alfabetização, tornou-se um conceito estereotipado[...] (SOARES, 2004a, p. 93).

Podemos encontrar, de acordo com Mortatti (2006), quatro movimentos na história da alfabetização no Brasil. O primeiro se dá por volta de 1876, com a publicação, em Portugal, da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus.

Antes dele, o método utilizado era o da marcha sintética, o ensino iniciava-se partindo da apresentação das letras e dos sons correspondentes, indo para a silabação, sempre com ordem crescente de dificuldade. Posteriormente ensinava-se a ler as palavras e depois ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. O ensino da escrita restringia-se a caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases. O ensino da leitura iniciava-se com as chamadas “cartas de ABC” e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos.

A partir do início da década de 1880, marca-se o primeiro momento com o “método João de Deus” ou “método da palavração”, trazido ao Brasil pelo positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo Antonio da Silva Jardim, que consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.

Esse primeiro momento se estende até o início da década de 1890 e nele tem início uma disputa entre os defensores do “método João de Deus” e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos. Com essa disputa enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar.

O segundo momento é marcado a partir de 1890, quando implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Com a pretensão de servir de modelo para os demais estados, a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então revolucionário método analítico para o ensino da leitura. De acordo com o

método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. Esse método foi defendido e amplamente disseminado por meio de “missões de professores” paulistas, instrução pública, instruções normativas, cartilhas e artigos em jornais e em revistas pedagógicas.

O método tornou-se obrigatório nas escolas públicas paulistas, embora a maioria dos professores reclamasse da lentidão de resultados desse método. Buscando se adequar às instruções oficiais, as cartilhas passaram a contemplar o método de marcha analítica. Iniciou-se, então, uma disputa entre os defensores do método sintético com os defensores do método analítico.

Em meados da década de 1920, aumentaram as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico. Por outro lado, os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagar sua eficácia, mas buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita, nomeados por métodos mistos ou ecléticos, considerados mais rápidos e eficientes. Marca-se aí o início do terceiro momento.

O tom de combate e defesa de um ou outro método foi diluindo-se gradativamente, na medida em que se relativizou a importância do método, que decorreu da institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita*. A proposta do estudo era medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização.

O estudo de Angelucci et al. (2004) revela que a característica do momento inaugural da pesquisa educacional, que teve início no interior dos órgãos governamentais, foi “a presença forte da leitura psicológica do processo de educação escolar, e consequentemente, de estudos da psicologia do ensino e da aprendizagem e a criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do aprendiz. No auge da influência da Escola Nova, a pedagogia científica era assentada na biologia e na psicologia.

Desse viés, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizado, secundarizado e considerado tradicional. No entanto, observa-se ainda a permanência da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura, simultaneamente com o ensino da escrita, que ainda eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras.

Nesse terceiro momento, que vai até o final da década de 1970, funda-se uma outra tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, resultando no ensino subordinado à maturidade da criança, ou seja, as questões de ordem didática subordinadas às de ordem psicológica.

O quarto momento é marcado a partir do início da década de 1980, quando surgiram novas urgências políticas e sociais que fizeram acompanhar propostas de mudança na educação para enfrentar o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Dessa forma o ensino tradicional passou a ser questionado. Introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvida pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. O construtivismo não se apresenta como método, mas como “revolução conceitual” e questiona a necessidade das cartilhas.

Emília Ferreiro não propõe um novo método de ensino da escrita, compreendendo que a aprendizagem não depende de métodos: “[...] o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar a aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991[1985], p. 28-29 apud CHRAIM, EMERICK, 2016, p. 119).

É importante ressaltar que, mesmo com as considerações das autoras em não configurar um método de alfabetização, os estudos foram difundidos no Brasil como tal.

Verifica-se desta forma um grande esforço, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, de convencimento dos alfabetizadores para a apropriação do construtivismo. Inicia-se, então, uma disputa entre os defensores do construtivismo e os defensores do método tradicional.

Ao longo do período histórico observa-se a disputa pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização. A proposta do novo método sempre acontecia em detrimento do anterior, que era esvaziado de qualidade e identificado como decadente. De acordo com Frade (2007, p. 35 apud CHRAIM; EMERICK, 2016, p. 121),

[...] um problema que se constata na história dos métodos é que estes sempre vieram atrelados a um discurso único de eficiência, sem consideração dos limites internos de cada um, mas apenas dos problemas dos métodos que os precederam. Alguns autores vão dizer que a discussão dos métodos, historicamente, é fruto muito mais de um discurso apaixonado do que de evidências racionais sobre seus progressos.

De acordo com Saviani (2012), uma pedagogia articulada com os interesses populares se empenha para que a escola funcione bem, e portanto está interessada em métodos eficazes. Esses métodos superarão os métodos tradicionais e novos quando incorporarem as contribuições de ambos.

A escola precisa considerar os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhe-

cimentos, bem como seu processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Os métodos preconizados por Saviani vinculam educação e sociedade e devem ser avaliados não em si mesmo, mas nas consequências que produziram historicamente.

Em 2019, um dos primeiros atos do governo brasileiro de Jair Bolsonaro foi a criação da Secretaria de Alfabetização - Sealf, chefiada pelo *youtuber* Carlos Nadalim, defensor da educação em casa e livreiro on-line. Nadalim introduziu uma nova Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019b) que prioriza a “fonética”, abordagens para o ensino da leitura e da escrita que se concentram nas palavras sonoras, associando assim os fonemas com seus grafemas correspondentes, às vezes contrastando com abordagens de palavra inteira focadas no significado. Nadalim não é apenas um defensor vocal da fonética, mas um oponente veemente de todas as outras abordagens à alfabetização, explicitamente aquelas associadas a Paulo Freire (1921-1997) e, implicitamente, as que emergem de Nova York (BATISTA; WINDLE, 2019).

3 A NOVA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E O FOCO NO MÉTODO FÔNICO

O Brasil tem uma política que regulamenta o processo de alfabetização e, no dia 11 de abril de 2019, foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto nº 9.765 que institui a Política Nacional de Alfabetização que pretende erradicar o analfabetismo no Brasil apostando no método fônico (ou fonético) de alfabetização e tem por público-alvo: crianças na primeira infância; alunos dos anos iniciais do ensino fundamental; alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização; alunos da educação de jovens e adultos; jovens e adultos sem matrícula no ensino formal e alunos das modalidades especializadas de educação.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (BRASIL, 2019b).

Nas Disposições Gerais do Capítulo I do Decreto 9.765, em seu Art. 2º, é trazida a explicação dos termos utilizados no decreto e o que representam:

Alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;

Analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;

Analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;

Consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;

Instrução fônica sistêmica - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;

Fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;

Literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

Literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

Literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;

Numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; Educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino. (BRASIL, 2019b).

Os termos “literacia” e “numeracia”, que são utilizados no Decreto, dão uma aparência de novo, mas segundo Mortatti (2019), em entrevista à revista Nova Escola, não é uma diferença semântica, mas política e provavelmente escolheram usar “literacia” para não usar “letramento”. A justificativa na PNA para adoção do termo Literacia é para “alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente” (BRASIL, 2019b, p. 21), porém Batista (2019) apud Favretto (2018) diz que a substituição do termo ocorre porque Nadalim, identifica o conceito letramento como fruto ideológico do “marxismo cultural”.

Ainda sobre os conceitos de alfabetização e de literacia, a PNA ressalta que não se tem no país uma compreensão objetiva do processo de alfabetização.

A palavra alfabetização é muitas vezes usada de modo impreciso, resultando confusão pedagógica e didática, dificuldade de diálogo entre as pessoas envolvidas na educação, além de desconhecimento para os pais, que muitas vezes acreditam que seus filhos foram alfabetizados, quando, na verdade, mal sabem ler palavras. (BRASIL, 2019b, p. 18).

No entanto, Monteiro (2019) diz que o paradigma educacional de alfabetização adotado no país, e reconhecido internacionalmente há pelo menos duas décadas, tem tratado a aprendizagem da língua escrita a partir da compreensão de dois processos distintos, mas indissociáveis: a alfabetização e o letramento. A pesquisadora cita as produções da especialista Magda Soares que já apresenta a distinção entre os termos alfabetização e letramento há mais de vinte anos:

Ao desconsiderar as áreas das ciências linguísticas e pedagógicas, a PNA restringe as possibilidades da ação educativa nas escolas quando desvincula o ensino explicitamente voltado para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica e da decodificação de palavras (BRASIL, 2019, p. 28) de outras dimensões da aprendizagem da língua escrita, que também devem estar presentes na prática pedagógica de forma explícita e sistemática. (MONTEIRO, 2019, p. 3).

O Decreto prevê que os programas e as ações do Plano Nacional de Alfabetização devem ter ênfase no ensino de seis componentes essenciais para alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos e produção de escrita.

A pressão pela fonética no Brasil “repete” movimentos e discursos políticos mobilizados em vários cenários nacionais nos últimos 30 anos, começando nos EUA na década de 1990, quando houve um “envolvimento político direto nos métodos de ensino da alfabetização” apoiado por “um coalizão conservadora de legisladores, fundações, cristãos fundamentalistas e seus acadêmicos aliados. (BATISTA; WINDLE, 2019).

A opinião de especialistas da área da educação, mais precisamente da alfabetização indica que a Política Nacional da Educação não apresenta toda a discussão a respeito das relações entre leitura e escrita no processo inicial de aquisição e não são consideradas ou problematizadas as mudanças que ocorreram, a partir das interrelações entre o ato de escrever e o ato de ler, em cada tempo e na sociedade contemporânea (FRADE, 2019).

Conforme consta no Documento, A Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019b) será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluem, entre outros, orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental e desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica dos programas e ações decorrentes da Proposta Nacional de Alfabetização que terá a colaboração por adesão voluntária dos entes federativos. Para fins de implementação, a União poderá prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos.

Ainda que a adesão entre os estados e municípios seja voluntária, impor um método pedagógico específico e condicionar sua adoção à assistência federal é um assunto polêmico já que o método escolhido não é um consenso entre especialistas em alfabetização. Especialistas e professores procuram propor a conciliação entre diferentes abordagens com foco na aprendizagem dos alunos, já a proposta do governo impõe um único método e, contrariando essa perspectiva conciliatória, apresenta uma única opção em substituição às pluralidades conceituais e metodológicas já abordadas na alfabetização.

O processo de alfabetização não se configura apenas como ensino, mas também como aprendizagem. Essa omissão representa retrocesso na compreensão da alfabetização enquanto processo que envolve relação entre sujeitos que interagem com objetos de conhecimento (LOPES, 2019).

Não há um debate amplo favorável ao método fônico, pois ele separa o sujeito do seu contexto de aprendizagem, desconsidera a subjetividade do aluno, eliminando-o do protagonismo no processo de aprender. O contexto social é ignorado e os sujeitos são concebidos como se oriundos de uma mesma realidade. É importante que no processo educativo o aluno seja considerado como criador do conhecimento e não apenas como consumidor, dessa forma permite-se que a criança pense sobre a linguagem e se torne um sujeito reflexivo que cria, elabora e reelabora suas produções textuais (BATISTA, WINDLE. 2019).

3.1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Consciência fonológica é a capacidade que a pessoa desenvolve para compreender e refletir sobre a estrutura sonora da língua. Ao adquirir essa consciência, a pessoa percebe que as palavras são segmentáveis em sílabas e fonemas.

Consciência Fonológica é uma habilidade, entre outras, fundamental para o desenvolvimento da leitura e escrita. É importante notar que o radical “fono”, de origem grega, significa “sons”. Sendo assim, a consciência fonológica refere-se à capacidade mental de refletir sobre a estrutura sonora da fala. O método fônico, por sua vez, é uma abordagem, uma opção no processo de alfabetização. Portanto, independentemente do método utilizado é sempre possível, se não necessário, o treino da consciência fonológica. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2003, p. 13).

A capacidade de se dar atenção ao significado do enunciado implica a aptidão de se centrar nos sons da fala. Enquanto a consciência fonológica se refere à habilidade de reconhecer as componentes fonológicas das unidades linguísticas e segmentar mentalmente de forma consciente, os comportamentos epifonológicos são comportamentos apresentados desde cedo pelas crianças. Esses comportamentos inadvertidos e inconscientes revelam a discriminação prematura dos sons. Segundo Soares (2018):

Pode-se considerar surpreendente, em se tratando da aprendizagem de um sistema de escrita que representa os sons da fala, que somente a partir do início dos anos 1970 tenha sido reconhecida a importância de que a criança, para compreender o princípio alfabético, desenvolva sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação - desenvolva *consciência fonológica*. (SOARES, 2018, p. 167, grifos da autora).

A relação entre as letras e os sons da fala é complexa, porque a escrita não é como um espelho da fala, existem várias maneiras de se ler o que está escrito. Os sinais gráficos existentes na escrita do português conferem um valor sonoro especial às letras e sinais modificadores da entonação da fala, são os chamados sinais diacríticos: acento agudo, acento circunflexo, acento grave, ponto de interrogação, ponto de exclamação, til, aspas, ponto final, reticências etc. “O nosso sistema de escrita, o Português, usa vários tipos de alfabeto e, mesmo assim não é totalmente alfabético, pois além das letras ele se compõe também com outros caracteres ideográficos, como os sinais de pontuação e os números.” (CAGLIARI, 2006,p.107).

3.1.1 Consciência de Palavras

Consciência de palavras ou consciência sintática representa a capacidade de segmentar a frase em palavras, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequência que dê sentido:

[...] a escrita, individualizando as palavras pela separação delas por espaços em branco, faz com que a criança passe a identificá-las na fala tomando como referência a representação gráfica [...] (SOARES, 2018, p. 173).

Essa habilidade tem influência mais precisa na produção de textos e não no processo inicial de aquisição de escrita. Ela permite focalizar as palavras e sua posição na frase. Além disso, ordenar corretamente uma oração ouvida com as palavras desordenadas também é uma capacidade que depende desta habilidade.

3.1.2 Consciência silábica

Consciência silábica consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Essa habilidade depende da capacidade de realizar análise e síntese vocabular.

São atividades como contar o número de sílabas, dizer qual é a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra e também contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor uma sílaba da palavra formando um novo vocábulo.

O passo inicial da *fonetização da escrita* é a escrita silábica: capaz de recortar oralmente a palavra em sílabas, e já compreendendo que a escrita representa os sons das palavras, e que estes são representados por letras, a criança começa a escrever silabicamente - a usar as letras para representar os recortes orais que identifica nas palavras: neste momento inicial, as sílabas. (SOARES, 2018, p. 187).

Os níveis de consciência lexical e consciência de rimas e aliterações precedem o período de fonetização da escrita, mas são fundamentais para a aprendizagem de um sistema alfabético de escrita. Segundo Soares (2018), esses níveis de consciência “levam a criança a focalizar o som das palavras, dissociando-o de seus significados”. Embora fundamentais, esses níveis não são suficientes porque a criança ainda não alcançou o princípio alfabético através da segmentação da palavra e o relacionamento de segmentos orais com representações gráficas, até o nível do fonema.

3.1.3 Consciência fonêmica

A consciência fonêmica (fonemas, segmentos, sons da fala) é desenvolvida quando a criança entra para o 1.º ciclo da alfabetização. A capacidade fonêmica permite à criança a aprendizagem da escrita com maior facilidade. Essa capacidade fonêmica é a mais refinada da consciência fonológica, e é também a última a ser adquirida pela criança.

É a natureza abstrata dos fonemas e a impossibilidade de reconhecê-los e pronunciá-los isoladamente que explica porque pesquisas constataam, reiteradamente, a dificuldade de reconhecimento e manipulação consciente de fonemas, ao contrário do que ocorre com as tarefas de reconhecimento e manipulação de rimas e de sílabas, que se revelam em geral fáceis. (SOARES, 2018, p. 199).

Atividades como dizer quais ou quantos fonemas formam uma palavra; descobrir qual palavra está sendo dita por outra pessoa unindo os fonemas por ela emitidos; formar novas palavras subtraindo o fonema inicial da palavra (por exemplo, excluindo o fonema

[k] da palavra CASA, forma-se a palavra ASA), são exemplos em que se utiliza a consciência fonêmica.

Os segmentos sonoros não possuem significados em si mesmos, mas permitem diferenciar uma unidade linguística significativa (semantema) de outra.

Exemplo 1:

PALAVRA FONEMA

FACA \f\ \a\ \k\ \a\

VACA \v\ \a\ \k\ \a\

No caderno que descreve a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL,2019b), o Ministério afirma que a consciência fonológica é “essencial” no processo de aprendizagem e escrita. O documento descreve esse termo como uma habilidade de identificação e manipulação da linguagem oral.

3.2 MÉTODO FÔNICO

A escrita é um complexo sistema de representação simbólica e o método fônico é uma representação dos sons da fala por meio de símbolos/letras. De acordo com autores que convergem com o método fônico, este permite que o aluno tenha uma compreensão do som das letras, sílabas e palavras, levando a uma escrita com uma melhor consciência fonológica. A metodologia é muito utilizada na aprendizagem de alunos com dificuldades de leitura, sendo muito praticada na alfabetização de pessoas com dislexia. Países como França, Inglaterra e Estados Unidos adotaram essa metodologia para corrigir sua pedagogia de alfabetização.

A maioria das escolas brasileiras não privilegia o ensino da relação entre o som (fonema) e a letra (grafema). As crianças aprendem o nome das letras e na tentativa da escrita acabam realizando espontaneamente a correspondência entre o nome das letras e os sons.

No método fônico, a alfabetização se dá através da associação entre um símbolo (a letra, ou grafema) e seu som (o fonema). A criança aprende a reconhecer o som de cada letra para, a partir daí, ser capaz de combiná-las de modo a formar sílabas e palavras. O ensino se inicia pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Parte-se dos sons mais simples para os mais complexos.

Através de vários estudos notou-se que é imprescindível o ensino das relações entre os sons e as letras no processo de alfabetização. As crianças aprendem mais rápido por este caminho, pois desenvolvem plenamente o hemisfério cerebral esquerdo, especializado na linguagem. Por outro lado, nos métodos globais (nos quais a criança aprende inicialmente o sentido da palavra, sem a decodificação letra-som), o lado direito é ativado. (LIVOX, 2018).

Durante o processo de alfabetização, deve-se criar oportunidades para que o aluno tenha consciência do som das palavras, frases, sílabas e fonemas como unidades separadas e saiba reconhecê-las. Devem-se desenvolver atividades que auxiliem nesse desenvolvimento como exercícios que envolvam rimas, segmentação fonêmica e discriminação de sons, que ensinem as relações entre as letras e os sons. Segundo Capovilla e Capovilla (2003, p. 7), “ao desenvolver tais habilidades os alunos começam a pronunciar com bastante precisão nos momentos de leitura em voz alta, ditado e compreensão de textos.”

A aplicação do método fônico possui uma sequência didática para a realização das atividades. O livro “Alfabetização: Método Fônico” de Fernando Capovilla e Alessandra Sebra (2010) traz essa sequência com um rol de atividades que se inicia com o reconhecimento das vogais A, E, I, O e U, sendo trabalhadas depois as consoantes.

Há registros formais do uso do método fônico desde 1719, na França. No Brasil, ele passou a ser amplamente usado em substituição ao método alfabético, que vigorou até a década de 1980. Atualmente, o método fônico rivaliza com as técnicas associadas ao construtivismo, em que se parte de textos e experiências sobre as funções da linguagem rumo a palavras, letras e sons, considerado mais moderno. “O texto é resultado de ação e, portanto, a centralidade do texto significa que a alfabetização é sempre vista como questão de ação social e forças sociais, e todos os aspectos da alfabetização são vistos como decorrentes dessas ações e forças.” (BATISTA, 2019 apud KRESS, 2007, p. 86).

Se pensarmos no fim do trabalho de alfabetização como instrumentalização apenas, ou seja, codificação e decodificação, o método fônico é suficiente e tem como característica uma resposta mais rápida. Porém se pensarmos na alfabetização comprometida com a humanização, ela envolve o processo de instrumentalização, mas esse não é o principal objetivo. O movimento de humanização contempla o movimento de compreensão crítica, de autonomia, de reconhecimento do sujeito histórico com possibilidade de transformação social.

Nesse sentido, as práticas de leitura como atividades humanas significam a necessidade e relevância para a vida dos envolvidos. Ensinar a ler como atividade humana e não

apenas como aquisição de habilidades individuais envolve intencionalidade (GOMES, 2019). Nesse caso, a consciência fonológica não é uma condição e sim uma consequência previsível do processo.

3.3 AS POLÊMICAS ACERCA DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO PRESENTES NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2019a), estabelece que a alfabetização deve ser realizada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com o terceiro ano como prazo limite, destacando em suas orientações aos professores a perspectiva construtivista, visto que a consciência fonológica como treino é compreendida nessa perspectiva. Já o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização, traz alguns pontos polêmicos, como a priorização do método fônico e a referência à primeira infância como um dos públicos alvos do programa. Também não foi especificado no documento como o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014c) irá dialogar com a BNCC (BRASIL, 2019a), que já estabelece competências e direitos de aprendizagem específicos para alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A diretriz vem causando polêmica entre educadores, que consideram o método ultrapassado e ineficaz para a aprendizagem das crianças. A defesa é que o método fônico faça parte do processo de alfabetização, mas não seja o único método. Entre os especialistas é defendida a dimensão do letramento, que prevê - além da associação de grafemas e fonemas - o uso social da leitura e escrita. (BASILIO, 2019).

De acordo com a publicação de Basilio (2019), na reportagem para o Especial Educação em Disputa, o novo secretário de Alfabetização do Ministério da Educação (MEC), Carlos Nadalim, nas redes sociais, condenou o letramento como vilão da alfabetização, classificando-o como uma reinvenção construtivista da alfabetização. Em entrevista à Carta Educação, a professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais - (UFMG) e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), Magda Soares rebate as críticas do secretário e afirma que defender o método fônico como alternativa para a agenda é uma atitude simplista e ignorante. Na entrevista, Magda Soares esclarece que o letramento não é vilão, mas sim parceiro da alfabetização:

O construtivismo não é um método de ensino, é uma teoria de aprendizagem da área da psicologia cognitiva que se aplica não só à língua,

mas a qualquer outro conteúdo. [...] O que o construtivismo trouxe para nós é que a criança aprende progressivamente conceitos culturais e isso acontece em todas as áreas, até para amarrar o sapato há essa construção. E aprender a ler e a escrever é mais ou menos isso, a professora orienta a criança a como construir. Resumindo, são coisas diferentes, letramento, alfabetização e construtivismo. Naladim faz uma verdadeira salada disso, que mostra a sua falta de clareza entre teorias, aprendizagem do princípio alfabético e uso social da língua escrita. (SOARES, 2019).

Já o presidente do Instituto Alfa e Beto, João Batista Oliveira, em entrevista à revista Nova Escola, declarou que acha positivo que o decreto tenha dado luz à adoção do método fônico na alfabetização: “Há avanços conceituais importantes, que por si só merecem comemoração. No meio de tantas ameaças, sabotagem e atos de guerrilha, a equipe responsável pelo decreto deve ser parabenizada pelo feito. Começamos pelos avanços.” (OLIVEIRA, 2019).

O texto do PNA (2019b) não explicita claramente um modelo específico de Alfabetização a ser adotado, mas os termos “consciência fonêmica” e “instrução fônica sistemática” são mencionados na lista de componentes essenciais aos quais será dada ênfase no ensino.

Para a criança aprender a língua escrita, é preciso que ela aprenda as relações entre os fonemas e as letras. Ela tem que aprender como ocorre a representação da língua oral na escrita. Para Soares (2019), o processo de alfabetização inclui a aprendizagem pela criança das relações fonemas e grafemas, mas não é só isso. “Tem muita coisa que antecede esse momento em que a criança se sente capaz de entender essas relações”.

O primeiro grupo do público alvo, no documento, são as crianças na primeira infância e no grupo dos agentes envolvidos aparecem os professores de Educação Infantil. O termo “primeira infância” refere-se a crianças de 0 a 5 anos, permitindo então, que se pense metas de aprendizagem de alfabetização para crianças desta faixa etária.

A “literacia emergente” ou a introdução das crianças da Educação Infantil no universo letrado, por si só, tem grande apoio de professores e especialistas. O embate começa quando se discute como isso deve ser feito. Enquanto construtivistas acreditam que a abordagem deve ser através da contação de histórias, da exploração dos livros pelas crianças, do contato com diferentes tipos de textos em situações cotidianas e da escrita de garatujas (aqueles rabiscos que, aos olhos dos adultos, não fazem sentido, mas para as crianças é uma forma de expressarem o que querem escrever), o professor João Batista de Oliveira, por exemplo, acredita que é necessário, de fato, introduzir formalmente o processo de Alfabetização às crianças desde muito cedo. (PERES, 2019).

Sobre a Educação familiar, o Decreto (BRASIL, 2019a) se refere à Educação feita pela família e, segundo Mortatti (2019), na entrevista à Nova Escola, da forma como está sendo imposto, irá permitir que se fortaleça a Educação não formal.

Conforme apontado pela Ação Educativa (2019) no Indicador de Analfabetismo Funcional - INAF, há uma parcela da população que, embora alfabetizada, não se letrou. Esses dados apontam que, em 2018, 3 em cada 10 brasileiros eram analfabetos funcionais e, para Soares (2019), isso deve piorar se insistirmos na ideia de que o letramento é o vilão da alfabetização, como pode-se observar nos Quadro 1 e Tabela 1:

Quadro 1 - Níveis de Alfabetismo

| Níveis de Alfabetismo | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|---|
| Utilizados até 2011 (4 níveis) | GRUPOS | Utilizados a partir de 2015 (5 níveis) |
| Analfabeto | ANALFABETOS FUNCIONAIS | Analfabeto |
| Rudimentar | | Rudimentar |
| Básico | FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS | Elementar |
| Pleno | | Intermediário |
| | | Proficiente |

Fonte: AÇÃO EDUCATIVA, 2019.

Tabela 1 - Níveis de Alfabetismo no Brasil (2001-2018)

| Nível | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2007 | 2009 | 2011 | 2015 | 2018 |
|--------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| BASE | 2000 | 2000 | 2001 | 2002 | 2002 | 2002 | 2002 | 2002 | 2002 |
| Analfabeto | 12% | 13% | 12% | 11% | 9% | 7% | 6% | 4% | 8% |
| Rudimentar | 27% | 26% | 26% | 26% | 25% | 20% | 21% | 23% | 22% |
| Elementar | 28% | 29% | 30% | 31% | 32% | 35% | 37% | 42% | 34% |
| Intermediário | 20% | 21% | 21% | 21% | 21% | 27% | 25% | 23% | 25% |
| Proficiente | 12% | 12% | 12% | 12% | 13% | 11% | 11% | 8% | 12% |
| Total ² | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| Analfabeto Funcional* | 39% | 39% | 37% | 37% | 34% | 27% | 27% | 27% | 29% |
| Funcionalmente Alfabetizados* | 61% | 61% | 63% | 63% | 66% | 73% | 73% | 73% | 71% |

Fonte: AÇÃO EDUCATIVA, 2019.

Ao analisar os níveis de alfabetismo no país, o Inaf coloca em debate o próprio significado de analfabetismo, que não pode se restringir a uma visão binária de alfabetizado x não-alfabetizado e sim de um processo gradativo de aquisição e consolidação de habilidades.

A Política Nacional da Alfabetização (PNA) lançada em 15 de agosto de 2019, juntamente com um Caderno de Apresentação, logo após a publicação no Diário Oficial da União do Decreto nº 9.765 que institui a Política Nacional de Alfabetização, traz em sua apresentação a justificativa de que a realidade educacional “revela urgência na mudança da concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia. Para sustentar essa justificativa, o documento apresenta dados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, (BRASIL, 2016) e do Indicador de Analfabetismo Funcional - INAF (AÇÃO EDUCATIVA, 2019)

Especialistas explicam que o uso desses percentuais para justificar o insucesso da alfabetização obscurece a construção de diagnósticos mais precisos sobre as reais necessidades de intervenções pedagógicas. As avaliações da ANA foram acompanhadas por questionários contextuais e isso vai além dos dados produzidos por testes cognitivos, mas isso é omitido no documento (MICARELLO, 2019).

A PNA ignora ou omite os dados do Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico - IDEB (BRASIL, 2007) que apontam para mudanças significativas, devido às ações de políticas educacionais anteriores. Tanto as políticas educacionais quanto as produções anteriores são negadas e desqualificadas no documento quando cita que a PNA é baseada em evidências científicas.

Martins (2019) ressalta que os programas governamentais anteriores também se pautaram em evidências e fundamentos científicos. Lopes (2019) diz que dessa forma a nova política descontinua as políticas públicas e a partir do seu texto, desconstrói e invalida os feitos anteriores.

A PNA está fundamentada teoricamente nas ciências cognitivas, adotando apenas uma área de conhecimento, parte de um único referencial teórico. Ao estabelecer uma única linha de atuação, o documento legitima “práticas que desconhecem o que é aprendizagem significativa, esvaziadas de conteúdo e desconectadas das práticas sociais e culturais nas quais tem sentido e valor ler e escrever.” (CARDOSO et al., 2019, s/p.). Reduzir o alfabetizando a uma única faceta o inviabiliza enquanto sujeito histórico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa contextualiza a história dos métodos de alfabetização no Brasil, na perspectiva histórico-cultural, trazendo concepções de sujeito e de língua bastante marcadas na relação com o social e com a interação. É preciso que a escola considere os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sempre considerando a sistematização lógica dos conhecimentos e seu processo de transmissão e assimilação.

Os autores demonstram que a perspectiva do letramento aponta para um sujeito capaz de exercer a condição de alfabetizado, sendo interlocutor do texto, compreendendo, aceitando ou questionando aquilo que se lê. O processo de tradução de um texto escrito em letras e sílabas não significa que o sujeito compreende o que está escrito.

Pelo viés histórico-cultural, a figura do professor é apresentada como a de quem exerce um papel determinante no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, sendo ele o *outro mais experiente* do qual a criança, em processo de alfabetização, depende. Nessa perspectiva, os docentes são os responsáveis por um planejamento que contemple as necessidades dos seus alunos, incidindo diretamente no desenvolvimento desses. Os professores são chamados a assumir uma responsabilidade-chave para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem.

Quando o papel do professor é secundarizado e em contrapartida se estimula o uso de materiais padronizados, não enxerga-se a individualidade dos alunos enquanto sujeitos oriundos das diversas esferas sociais. É necessário compreender que as crianças são seres sociais e como tal, chegam à escola com conhecimentos sobre a escrita, dos quais se apropriaram antes de sua entrada na esfera escolar.

A pesquisa apresenta o decreto da Nova Política Nacional de Alfabetização, demonstrando que o plano nacional de educação retroage em relação a toda essa discussão e elege o método fônico como o único método para realizar o processo de alfabetização e aponta apenas para a ideia da codificação e decodificação.

As crianças têm o direito de ingressar numa cultura letrada e para tanto é preciso que os responsáveis pela alfabetização conheçam o que já foi apresentado como modo de pensar, sentir, querer e agir dos alfabetizadores. De posse desse conhecimento, compreendemos que não podemos apostar em métodos salvacionistas, mas simplistas.

Estabelecer uma política pública para tratar da alfabetização requer longos debates entre pesquisadores, especialistas e professores que defendem diferentes métodos, regras e tempos de aprendizagem. Deve-se levar em consideração seus argumentos, pesquisas e evidências científicas.

Apesar da importância da consciência fonológica, é necessário o desenvolvimento das demais habilidades envolvidas no processo de alfabetização. A metodologia de associar letras a seus sons ainda é adotada no Brasil e em outros países, mas críticos a consideram ultrapassada e defendem a mistura de métodos. Enquanto que no método fônico a consciência fonológica é uma condição, no processo de letramento ela se torna uma consequência.

A questão dos métodos é apenas um aspecto de uma teoria educacional relacionada com a teoria do conhecimento. A instrumentalização é necessária sim para que o sujeito desenvolva um processo de consciência, criticidade e de autonomia, porém a codificação e decodificação não devem ser o ponto de chegada no processo de letramento que apontam para resultados mais objetivos e mensuráveis. De acordo com Saviani (2012), é a prática social que deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada no processo de letramento.

REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- ARAÚJO, Mairce. Ambiente Alfabetizador: a sala de aula como entre – lugar de culturas. In: GARCIA, Regina. *Novos Olhares sobre a Alfabetização*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BASILIO, Ana Luiza. *Pensar que se resolve alfabetização com método fônico é ignorância*. Ação Educativa. 18 Abr. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/pensar-que-se-resolve-a-alfabetizacao-com-o-metodo-fonico-e-uma-ignorancia/>. Acesso: 21 Ago. 2019.
- BATISTA, S.; WINDLE, J. A circulação global de políticas de alfabetização: o método fônico, desigualdade e movimentos políticos neoconservadores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, V. 19, n. 2, p. 385-406, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201915478>. Acesso: 20 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2019a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: . Acesso em: 20 jun. 2020.
- BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (*Ideb*). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental, Textos para Discussão, 2007.
- BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*: seção 1 - Extra, Brasília, DF, Edição 70-A, p. 15, 11 abr. 2019b.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o *Plano Nacional de Educação* - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. Editora Scipione, 2006.

CARDOSO, B.; GUIDA, A.; SEPÚLVEDA, A.; PAULET, N. Contribuição para o debate sobre alfabetização a propósito do lançamento da PNA. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 10. Edição Especial, 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/372>. Acesso em 19 jun. 2020.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: Método fônico*. São Paulo, SP: 2003. Memnon Crítica 13 (1), 7-24.

CAPOVILLA, Fernando; SEABRA, Alessandra G. *Alfabetização: Método Fônico*. 5. ed. São Paulo: Memmon, 2010.

CHRAIM, A. M.; MARIA de, M. S. E. O Ensino e a Aprendizagem da Língua Escrita num Viés Histórico: Os Métodos de Alfabetização, os Estágios Implicacionais e a Perspectiva Histórico-Cultural. In: SILVEIRA, Everaldo... [et al.]. *Alfabetização na Perspectiva do Letramento: Letras e Números nas Práticas Sociais*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

GOMES, Maria F. C. A PNA e a unidade dialética afeto-cognição nos atos de ler e escrever. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 10. Edição Especial, 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/368>. Acesso em 19 jun. 2020.

FAVRETTO, A. Carlos Nadalim, o crítico de Paulo Freire que está conquistando as famílias na internet. *Sempre Família*, [SI], 2018. Disponível em: <https://www.semprefamilia.com.br/carlos-nadalim-o-critico-de-paulo-freire-que-esta-conquistando-as-familias-na-internet>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FRADE, Isabel C. A. S. A escrita na Política Nacional da Alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 10. Edição Especial, 2019. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/10/A-escrita-na-PNA-Isabel-Frade.pdf>. Acesso em 19 jun. 2020.

INAF 2018. *Indicador de Alfabetismo Funcional*. Ação Educativa. 2019. Disponível em <https://ipm.org.br/inaf> Acesso: 16 Ago. 2019.

LIVOX. *A importância do método fônico no processo de alfabetização*. Disponível em: <https://livox.institutobrasildeeducacao.com.br/pt/artigos-livox/a-importancia-do-metodo-fonico-no-processo-de-alfabetizacao/>. Acesso 25 de Ago. 2019.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. Londres; Nova York: Routledge, 2007.

LOPES, Denise M. C. Considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 10. Edição Especial, 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/359>. Acesso em 19 jun. 2020.

MARTINS, Maria. S. C. Vale ou não a pena? *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 10. Edição Especial, 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/365>. Acesso em 19 jun. 2020.

MICARELLO, Hilda. Alfabetização e evidências. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 10. Edição Especial, 2019. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/10/ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-E-EVID%C3%8ANCIAS-Hilda-Micarello.pdf>. Acesso em 21 jun. 2020.

MONTEIRO, Sara M. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 10. Edição Especial, 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/351>. Acesso em 19 jun. 2020.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: <https://fbnovas.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Hist%C3%B3rias%20dos%20M%C3%A9todos%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em 19 jun. 2020.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 10. Edição Especial, 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>. Acesso em 19 jun. 2020.

OLIVEIRA, João Batista. O decreto da alfabetização. *Veja*. 12 Abr. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/o-decreto-da-alfabetizacao/>.

PERES, Paula. *Política Nacional de Alfabetização: entenda as polêmicas presentes na PNA*. Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17139/entenda-as-polemicas-presentes-na-politica-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso: 03 mai. 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983]. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5)

SAVIANI, Dermeval. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2004, n.25, pp.5-17. ISSN 1809-449X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso: 18 jun 2020.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004a. p. 89-113.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.





Data de submissão: 08/01/2020

Data de aceite: 20/04/2020

ANEXO A - Decreto nº 9.765 de 11 de Abril de 2019

11/04/2019
DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019 - Diário Oficial da União - Imprensa Nacional

 **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO** 

Publicado em: 11/04/2019 | Edição: 70-A | Seção: 1 - Extra | Página: 15
Órgão: Atos do Poder Executivo

DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019

Institui a Política Nacional de Alfabetização.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 2º, **caput**, inciso I, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,

DECRETA:

CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

- I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;
- II - *analfabetismo absoluto* - condição daquele que não sabe ler nem escrever;
- III - *analfabetismo funcional* - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;
- IV - *consciência fonêmica* - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
- V - *instrução fônica sistemática* - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
- VI - *fluência em leitura oral* - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;
- VII - *literacia* - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;
- VIII - *literacia familiar* - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;
- IX - *literacia emergente* - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;
- X - *numeracia* - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e
- XI - *educação não formal* - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino.

CAPÍTULO II
DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização:

- I - integração e cooperação entre os entes federativos, respeitado o disposto no § 1º do art. 211 da Constituição;
- II - adesão voluntária dos entes federativos, por meio das redes públicas de ensino, a programas e ações do Ministério da Educação;
- III - fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas;
- IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:
 - a) *consciência fonêmica*;
 - b) *instrução fônica sistemática*;
 - c) *fluência em leitura oral*;
 - d) *desenvolvimento de vocabulário*;
 - e) *compreensão de textos*; e
 - f) *produção de escrita*;

- VI - integração entre as práticas pedagógicas de linguagem, literacia e numeracia;
 - VII - reconhecimento de que o desenvolvimento integral da criança pressupõe a inter-relação e a interdependência dos domínios físico, socioemocional, cognitivo, da linguagem, da literacia e da numeracia;
 - VIII - aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania;
 - IX - igualdade de oportunidades educacionais; e
 - X - reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização.
- Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Alfabetização:
- I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
 - II - contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;
 - III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;
 - IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e
 - V - promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia.

CAPÍTULO III

DAS DIRETRIZES

Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:

- I - priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;
- II - incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;
- III - integração de práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização;
- IV - participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar;
- V - estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária;
- VI - respeito e suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação;
- VII - incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem; e
- VIII - valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador.

CAPÍTULO IV

DO PÚBLICO-ALVO

Art. 6º A Política Nacional de Alfabetização tem por público-alvo:

- I - crianças na primeira infância;
- II - alunos dos anos iniciais do ensino fundamental;
- III - alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização;
- IV - alunos da educação de jovens e adultos;
- V - jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e
- VI - alunos das modalidades especializadas de educação.

Parágrafo único. São beneficiários prioritários da Política Nacional de Alfabetização os grupos a que se referem os incisos

I e II do caput.

Art. 7º São agentes envolvidos na Política Nacional de Alfabetização:

- I - professores da educação infantil;
- II - professores alfabetizadores;
- III - professores das diferentes modalidades especializadas de educação;
- IV - demais professores da educação básica;
- V - gestores escolares;
- VI - dirigentes de redes públicas de ensino;
- VII - instituições de ensino;
- VIII - famílias; e
- IX - organizações da sociedade civil.

CAPÍTULO V

DA IMPLEMENTAÇÃO

Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:

- I - orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- III - recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica;
- IV - promoção de práticas de literacia familiar;
- V - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal;
- VI - produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia;
- VII - estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;
- VIII - ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;
- IX - promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica;
- X - difusão de recursos educacionais, preferencialmente com licenças autorais abertas, para ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática básica;
- XI - incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia;
- XII - incentivo à formação de gestores educacionais para dar suporte adequado aos professores da educação infantil, aos professores do ensino fundamental e aos alunos; e
- XIII - incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico.

CAPÍTULO VI

DA AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

Art. 9º Constituem mecanismos de avaliação e monitoramento da Política Nacional de Alfabetização:

- I - avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados;
- II - incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem;
- III - desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização;
- IV - desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e
- V - incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta Política.

CAPÍTULO VII

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica dos programas e das ações decorrentes desta Política Nacional de Alfabetização.

Art. 11. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Alfabetização se dará por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.

Art. 12. Para fins de implementação da Política Nacional de Alfabetização, a União poderá prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos, que será definida em ato próprio de cada programa ou ação.

Art. 13. A assistência financeira da União, de que trata o art. 12, correrá por conta das dotações consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, de acordo com a sua área de atuação, observados a disponibilidade e os limites estipulados na legislação orçamentária e financeira.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 11 de abril de 2019; 198º da Independência e 131º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO

ABRAHAM BRAGANÇA DE VASCONCELLOS WEINTRAUB

ENSINO SUPERIOR E ENSINO

FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS/UEPG: UM OLHAR À LUZ DAS TEORIAS DIALÓGICA E HISTÓRICO-CULTURAL

TEACHER EDUCATION IN THE LANGUAGE COURSE LETRAS/UEPG:
A LOOK ENLIGHTENED BY DIALOGIC AND HISTORIC-CULTURAL THEORIES

Eliane Santos Raupp | [Lattes](#) | eliane.sraupp@gmail.com

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: Este trabalho visa apresentar uma reflexão sobre a formação docente nos cursos de licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), focalizando-a como *trabalho educativo*, atividade pela qual “o homem transforma a natureza e a si próprio” (DUARTE, 1998, p. 104). Nessa dimensão, as discussões ora propostas corroboram a ideia de educação escolar como promotora do desenvolvimento humano, uma vez que esse desenvolvimento se concretiza nas interações sociais, as quais, por sua vez, são sempre mediadas por signos (signos ideológicos). O currículo desses cursos considera que “as ações com a linguagem se manifestam a cada passo do processo pedagógico” (BRITTO, 2007, p. 67), na medida em que esse processo é articulado na interação comunicativa entre professor, aluno e objeto(s) de conhecimento. Considerando esse contexto específico de formação, estabelecemos como subsídio para as reflexões propostas a análise de planejamentos de disciplina, denominados na referida instituição “Programa de Disciplina”, compreendendo-os como um movimento de “prévia-ideação” que caracteriza a natureza do *trabalho* na perspectiva de Leontiev (1978). Foi possível observar que esses planejamentos se materializam em *gêneros de discurso*, *instrumentos* reveladores de uma proposta de *trabalho* a ser executada entre sujeitos historicamente situados. Assumindo, portanto, a atividade docente como *trabalho educativo* mediado por língua(gem), na medida em que esse processo é articulado por signos ideológicos, pela palavra-texto, palavra-enunciado, as discussões e análises ora apresentadas estão ancoradas na perspectiva dialógica e histórico-cultural dos estudos da linguagem.

Palavras-chave: Atividade docente. Trabalho. Currículo. Dialogismo. Humanização.

Abstract: This paper aims to present a reflection on teacher education in the Language Courses of Ponta Grossa State University (UEPG), whose focus is on an *educational work*, an activity in which “man transforms nature and himself” (DUARTE, 1998, p. 104). In this dimension, the discussions now proposed corroborate the idea of school education as a promoter of human development, since this development is materialized in social interactions, which are always mediated by signs (ideological signs). The curriculum of these Courses considers that “actions with language manifest at each step of the pedagogical process” (BRITTO, 2007, p. 67), as this process is articulated in the communicative interaction among teacher, student and knowledge object(s). Considering this specific context of education, we established as a subsidy for the proposed reflections, the analysis of discipline plans, called in the referred institution as “Discipline Program”, understanding them as a “pre-ideation” movement that characterizes the nature of *work* in Leontiev’s (1978) perspective. It was possible to notice that these plans are materialized in discourse genres, which are instruments that reveal a work proposal to be carried out among subjects historically situated. Therefore, assuming the teaching activity as a language-mediated *educational work*, as this process is articulated by ideological signs, word-text, word-enunciation, the discussions and analyzes presented in this paper are anchored in the Dialogic and Historical-Cultural perspectives of language studies.

Keywords: Teaching activity. Work. Curriculum. Dialogism. Humanization.

1. INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura em Letras Português/Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/Paraná) têm como um de seus objetivos possibilitar aos acadêmicos, professores em formação inicial, opções de conhecimento e de atuação competente no mercado de trabalho, priorizando uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno e na promoção da articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além da articulação direta com a pós-graduação e com o fortalecimento da identidade do professor em formação, segundo Couto et al (2013, p. 98). Uma formação voltada, na concepção curricular em questão, para o desenvolvimento da capacidade de integração de um “conjunto de saberes específicos e interdisciplinares” (COUTO et al, 2013, p. 98-99), uma competência que busca diferir-se da “educação de competências” criticada por Britto, haja vista estar descolada “do conhecimento real e histórico” (BRITTO, 2012, p. 92).

Os Currículos dos Cursos de Letras/UEPG, elaborados de forma coletiva a partir de reuniões colegiadas, propõem uma organização curricular que favoreça “o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, no intuito de que, no processo da relação do aluno com o saber, ele se constitua criticamente e seja capaz de atuar ética e politicamente nas transformações da sociedade em que ele está inserido” (COUTO et al, 2013, p.95), transitando pelas “práticas de ensino, pesquisa e extensão de maneira autônoma e comprometida com a Educação Básica e com as possíveis e necessárias transformações dessa educação, visando torná-la cada vez mais igualitária e de qualidade” (UEPG, 2015, p. 7).

Ademais, tendo em vista o perfil epistemológico traçado nas propostas curriculares, diferentes origens, formas e possibilidades de conhecimento passam a ser evidenciadas e consideradas.

Reconhece-se o processo social e histórico de produção do conhecimento, tanto em termos teóricos e reflexivos quanto em termos práticos, e considera-se a pesquisa (fonte de subsídios) como suporte para garantir o diálogo necessário entre os diferentes níveis (fundamental, médio e acadêmico) de ensino (UEPG, 2015, p. 7).

Destacando a necessidade de contínuo aprimoramento da capacidade de (re)interpretar a realidade, o perfil epistemológico dos Cursos de Licenciatura em Letras/UEPG compreende a linguagem como fenômeno histórico, social, político e ideológico em sua sistematicidade e em seu funcionamento nas diferentes situações de interação social, e indissociável da identidade cultural dos sujeitos. (UEPG, 2015, p. 7).

Nessa perspectiva, *leitura, escrita, oralidade* e *ensino* foram delimitadas pelo grupo de docentes como *palavras-chave* abalizadoras (nucleares) da nova proposta curricular dos cursos de licenciatura em Letras/UEPG, cuja implementação ocorreu no início do ano letivo de 2015.

Na mesma direção demarcada em Couto et al (2013) e nos novos currículos – Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) de Letras (UEPG, 2015) – o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2013-2017) orienta que a graduação deve possibilitar o desenvolvimento de “(...) competências de longo prazo e a constituição de uma relação com o conhecimento que leve à efetiva leitura e ação crítica sobre seus fundamentos” (UEPG, 2013, v.1, p. 75).

Da mesma forma, a resolução CNE/CP nº 2, de 1º de Julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior, apresenta como um dos princípios da formação de profissionais do magistério a articulação entre

a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando similarmente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Notadamente, todas as nossas interações com os saberes científicos (e com o outro), em diferentes esferas de atividade humana, são mediadas por linguagens, entendida no campo da Linguística Aplicada ora delimitado para este artigo, em sua dimensão sócio-histórica e, portanto, social e histórica.

Assumindo a dimensão dialógica e ideológica de linguagem, na qual todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém imbuído de um projeto de dizer (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2014, p. 117), e assumindo a atividade docente como *trabalho educativo* mediado por linguagem, a presente pesquisa, mantendo-se alinhada ao Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2013-2017), aos currículos dos cursos de licenciatura em Letras-UEPG (2015), bem como aos pressupostos curriculares nacionais para a formação de professores em nível superior (BRASIL, 2015), buscou promover uma reflexão sobre a formação docente a partir de uma discussão teórica embasada nas teorias dialógica de linguagem e histórico-cultural, mediada pela análise dos programas de disciplinas (planejamentos) que são elaborados anualmente pelos professores ministrantes das disciplinas integrantes dos currículos.

Na perspectiva teórica que embasa a reflexão proposta, esses planejamentos (programas da disciplina) são compreendidos como derivados de um processo que envolve a consciência do alcance de resultado(s), um movimento de “prévia-ideação”, característica essencial do trabalho (MARTINS, 2013, p. 45) que se materializa por meio da linguagem.

Nessa dimensão, o artigo apresenta inicialmente uma breve contextualização da pesquisa, tecendo esclarecimentos sobre o espaço formativo universitário em questão e, em seguida, delinea algumas reflexões sobre *linguagem, trabalho educativo e formação docente* na esfera escolar/acadêmica, ancoradas nos aportes teóricos já mencionados. Após esse tópico inicial, o artigo discorre sobre o objeto analisado: os programas das disciplinas, caracterizando-os como *gêneros de discurso* materializados por signos ideológicos, resultados de um movimento de “prévia-ideação”. Por fim, são descritos os resultados das análises dos programas de disciplinas, compreendidos como *instrumentos* veiculadores de discursos, uma vez que revelam uma proposta de *trabalho* a se realizar entre sujeitos historicamente situados.

2. LINGUAGEM E TRABALHO EDUCATIVO NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Restringindo-me à esfera social acadêmica, em particular ao espaço formativo dos cursos de licenciatura em Letras/UEPG, a formação docente está inexoravelmente permeada de linguagem, desde as interações tipicamente espontâneas às interações intencionalmente elaboradas com fins educativos. Nos cursos de Letras, a linguagem é, ao mesmo tempo, instrumento/meio de interação social e objeto/conteúdo de ensino e aprendizagem. Ensinar linguagem na esfera acadêmica é, para além das questões sistêmicas, ensinar a *transitar em/nos textos*, lendo e escrevendo práticas sociais de linguagem (signos ideológicos) que “fazem parte do mundo, requerendo diferentes saberes, além de habilidades de observação, decifração de sinais, síntese, reflexão, interpretação e criatividade” (BORGES, 2012, p. 236).

Embora diretamente aludindo à educação escolar de modo geral na década de 1990, faz-se oportuno retomar as palavras de Saviani: “está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais” (SAVIANI, 1992, p. 23).

É certamente por meio da linguagem que interagimos em todo processo de interação (escolar ou não escolar), e não há dúvidas de que, no espaço formativo, “as ações com a linguagem se manifestam a cada passo do processo pedagógico” (BRITTO, 2007, p. 67), uma vez que “o trabalho com a escrita e a leitura ocorre continuamente nas atividades de estudo, preparação de intervenção e organização do que se pretende fazer, assim como na avaliação do que se escreveu ou falou” (BRITTO, 2007, p. 64).

Nesse sentido, leitura, escrita e oralidade estão (ou deveriam estar) presentes (intencionalmente) em toda atividade educativa, não como um fim, mas como um meio; como um instrumento de ensino e de acesso aos conhecimentos historicamente (re)elaborados pela sociedade. A linguagem, assim, passa (passaria) a ser, de fato, o instrumento mediador entre o saber sistematizado e os sujeitos envolvidos no *trabalho educativo* que visa (visasse), por meio dela, o desenvolvimento de “capacidades para se imporem como sujeitos da história” (MARTINS, 2018, p. 95).

Se corroboramos a ideia preconizada por Saviani (1992) e por Martins (2018, p. 84), ancorada em Vigotsky (2001, citado por Martins, 2018), de que é tarefa de um ensino desenvolvente a *transmissão-assimilação* dos conceitos mais complexos, isto é, dos conceitos científicos, é mister admitir que essa assimilação “exige operações lógicas de raciocínio, a saber, análise/síntese, comparação, abstração e generalização” (MARTINS,

2018, p. 84-85). Sem essas operações, perpassadas por instrumentos de natureza sógnica, não há apropriação/objetivação. Como promover um ensino desenvolvnte sem a presença mediadora e recorrente de práticas de linguagem: leitura, escrita e oralidade?

Em artigo publicado na Revista Internacional de Linguística Iberoamericana, e, posicionando-se de forma contrária à concepção “tradicional” de ensino de língua portuguesa defendida na década de 1990 por alguns linguistas, Britto (re)afirma sua tese de que o papel da escola “deve ser o de garantir o acesso à cultura escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 2004, p. 119-120).

Nessa perspectiva, o envolvimento na esfera escolar/acadêmica implica naturalmente e necessariamente um diálogo “mediado por signos” (MARTINS, 2015, p. 46), a realização de “operações lógicas de raciocínio [...] análise/síntese, comparação, abstração e generalização” (MARTINS, 2018, p. 84-85), acesso à cultura escrita e aos discursos que a partir dessa cultura se organizam como instrumento/ferramenta de reflexão (e participação) em todas as áreas do conhecimento. Esse diálogo, esse envolvimento, entre “sujeitos-agentes” (OLIVEIRA, 2016, p. 55) do trabalho educativo se traduz no processo de formação docente em pelo menos duas ações fundamentais: *ler* para internalizar e verbalizar (oralmente ou por escrito) e *escrever* para sistematizar o que foi internalizado (também oralmente ou por escrito), (re)organizar o conhecimento apreendido, do sincrético ao sintético, ações sempre mediadas por signos e articuladas pelo *trabalho educativo*, num movimento que, segundo Saviani refere-se ao

ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1992, p 21).

Britto, em publicação recente, salienta que a mudança de perspectiva de ensino impõe não sua facilitação, mas a ênfase nos aspectos do conhecimento que transcende o senso comum e os saberes da vida prática (BRITTO, 2012, p. 94). Reiterando afirmações publicadas anteriormente (2007, 1997), o autor, em “Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio” (2012), destaca a necessidade de garantir uma formação educacional emancipatória por meio de um currículo que, definido a partir das necessidades e interesses dos envolvidos, considere suas realidades histórica, sociocultural, científica e

tecnológica (BRITTO, 2012, p. 96).

Pensar a formação docente nessa direção requer situar a discussão na perspectiva histórico-cultural, reconhecendo que

o processo de formação do indivíduo é, em sua essência, um processo educativo, no sentido lato do termo. O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. *Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada.* A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há a relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social (DUARTE, 1998, p. 111).

Segundo Duarte, a apropriação, em qualquer uma das esferas da prática social, assume sempre a característica de um processo educativo, mas a educação escolar é decisiva na formação do indivíduo (DUARTE, 1998, p 111-112).

Nessa direção, os currículos dos cursos de licenciatura em Letras/UEPG, embora não explicitem os campos teóricos que alicerçam seus fundamentos, assumem o *espaço* universitário como espaço formador, afirmando que a universidade tem papel fundamental na relação do homem com o saber e que este é o *espaço* que deve garantir o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, no intuito de que, no processo da relação do aluno com o saber, este se constitua criticamente e seja capaz de atuar ética e politicamente nas transformações da sociedade em que está inserido (UEPG, 2015, p. 7).

À universidade cabe problematizar a realidade contribuindo para as reflexões e posicionamentos críticos dos alunos, uma vez que serão formados para o exercício de uma profissão. Mais do que isso, devem ser formados para serem cidadãos mundiais. Portanto, uma das funções da universidade é ser um espaço de formação no qual se prioriza a aprendizagem pautada na relação do aluno com o mundo. Extrapola-se, assim, a dimensão da sala de aula e se avança em direção a outros domínios envolvidos no espaço universitário: o da pesquisa e o da extensão. (COUTO et al., 2012, p. 96).

Nessa mesma direção, as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para os cursos de Letras, aprovadas em 2001, destacam que:

[...] objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001, p. 30).

Como podemos observar, há uma consonância entre os documentos parametrizadores no que se refere à formação de um profissional autônomo, reflexivo, capaz de lidar com as diferentes linguagens de forma crítica e relacionar-se com o mundo.

Na esfera universitária em questão, nos cursos de Letras, uma série de ações foram empreendidas com o objetivo de promover práticas que corroborassem com o desenvolvimento das capacidades requeridas nos documentos. Em 2004, uma reformulação curricular se consolidou, após ampla discussão, com o intuito de minimizar “problemas” de leitura e de escrita dos licenciandos. Na época, foram inseridos nos currículos disciplinas voltadas especificamente para a prática reflexiva da língua, oralidade e formação do leitor, produtor de textos: **Língua e Texto** (1º ano), **Prática I - Leitura e Produção textual** (1º ano), **Prática II – Cultura oral** (2º ano), **Prática III - Literatura** (3º ano), **Prática IV - Comunicação** (4º ano). Além disso, o Laboratório de Estudos de Textos-LET, um programa de extensão iniciado em 2007, endossando o discurso de um grupo de docentes em favor da promoção de práticas de leitura e de escrita em todas as áreas e de um desenvolvimento autônomo de seus graduandos, passou a acolher e apoiar projetos (de pesquisa e/ou extensão) que, integrando-se ao ensino, vislumbrassem a articulação de conhecimentos mediados por textos/linguagens.

Cientes dos avanços, mas igualmente das dificuldades ainda existentes e da necessidade de ampliação e abrangência de práticas de linguagem reflexivas no espaço de formação docente, especialmente de leitura e de escrita nas salas de aulas dos cursos de Letras, bem como de abordagens relacionadas ao ensino, após inúmeras discussões que se (re) iniciaram em 2012, no ano de 2015 são implementados os novos currículos dos cursos de licenciaturas em Letras na UEPG, novos projetos políticos pedagógicos (PPC) que

resultaram de amplos debates entre os docentes, mediados por uma comissão instituída em reunião colegiada, encarregada de planejar, organizar, orientar, mediar os debates, e concretizar a redação final (escrita) das propostas. Nesse processo de reformulação curricular, como já mencionado, instituiu-se como *palavras-chave* basilares do documento: *leitura, escrita, oralidade e ensino*, com o intuito de que as propostas de disciplinas (ementas e posteriores programas de Disciplinas) fossem elaborados a partir dessa unidade de referência.

Assim, subentendia-se que as ementas e os programas (planejamentos anuais) das disciplinas fossem elaborados com vistas à formação de um futuro professor de língua(s) – e de literatura(s) – cujo contato com as teorias específicas de cada área do conhecimento fosse mediado por práticas de linguagens: leitura e/ou escrita e/ou oralidade, articuladas/vinculadas às questões relacionadas ao ensino.

Na perspectiva dialógica de estudos da linguagem a que este artigo também se reporta, as interações comunicativas, materializadas pelos enunciados, engendram-se por meio de formas relativamente estáveis: “os gêneros do discurso”. Nessa dimensão, o trabalho educativo é agenciado por meio de *gêneros* que se materializam conforme os “projetos de dizer” de seus interlocutores e as esferas sociais em questão.

É possível atestar esse direcionamento com base nos fundamentos da teoria dialógica para a qual “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2014, p. 99); “a palavra dita, expressa, anunciada, constituiu-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva” (STELLA, 2016, p. 178). Por isso, nessa perspectiva, a palavra (assim como a própria linguagem) é redimensionada em relação às concepções tradicionais e compreendida em sua possibilidade de interiorização e presença obrigatória em todo ato consciente (BAKHTIN, [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 38-40).

Segundo Bakhtin, viver é participar de um diálogo constante porque a vida é dialógica, e, nesse diálogo, “o homem participa inteiro e com toda a vida [...] Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal” (BAKHTIN, 2011, p. 348). Assim empreendida, a palavra emerge e participa da dinâmica, da confluência de vozes que se interpenetram por meio de enunciados que, materialmente e relativamente estáveis, tomam a forma de *gêneros de discurso* em situações reais de comunicação discursiva e, a depender das esferas sociais, fazem-nos operar.

Segundo Bakhtin e Volochínov (2014, p. 35-39), a *palavra*, dado o seu papel excep-

cional de instrumento da consciência, “funciona como elemento que acompanha toda a criação ideológica, seja qual for” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 35).

Entendida como *palavra-enunciado*, *palavra-discurso*, “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 127).

Nessa perspectiva, consideramos que os discursos se interpenetram e se materializam no espaço formativo através de *palavras-enunciado*, as quais não são escolhidas aleatoriamente por seus interlocutores, e, assim tecidas, materializam-se por meio de práticas de linguagem (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística) que se concretizam nas atividades didáticas (aulas, materiais didáticos empregados, exercícios propostos) e que funcionam como uma espécie de “ponte” entre professor, aluno e objeto(s) de conhecimento.

Da mesma forma, os planejamentos (gêneros da esfera acadêmica) que antecedem a realização das atividades funcionam legitimamente como *instrumentos* veiculadores de discursos mediadores do processo de ensino e aprendizagem, pois, permeados de “palavras-textos”, “textos-enunciados” e, por conseguinte, de propósitos comunicativos, articulam dialogicamente as práticas interacionais entre sujeitos historicamente situados, o professor, o aluno e o objeto de conhecimento.

Nesse sentido, situamos os programas das disciplinas como *gêneros de discurso*, materializados por signos ideológicos, compreendendo-os como um movimento de “pré-ideação” que caracteriza a natureza do *trabalho*, o qual, na perspectiva de Leontiev (1978), conforme destacam Duarte e Martins, é um “processo que exige a prévia construção da imagem mental do resultado a ser por ele alcançado, que exige a consciência de uma finalidade” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 56).

3. OS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS E SUAS CONFIGURAÇÕES

Marsiglia (2010 apud MARTINS e DUARTE, 2010, p. 102), a partir de pressupostos de Vigostki (2006) e de Saviani (2003), destaca que os planejamentos de ensino devem ser elaborados de modo a “fazer progredir o indivíduo”, no sentido de efetivação das funções psicológicas superiores, de *internalização dos conhecimentos*, o que é possível por meio de ações pedagógicas que garantam a apropriação da cultura universal, identificando os elementos culturais que, ao serem assimilados, produzam humanização nos sujei-

tos singulares. “De acordo com a psicologia histórico-cultural, a aprendizagem não deve orientar-se pelas demandas espontâneas do sujeito e nem deve manter-se à espera de uma maturidade biológica que possibilite aprender” (MARSIGLIA, 2010, p. 101-102).

Marsiglia destaca ainda que se as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da apropriação da cultura; há necessidade, da parte daquele que tem domínio do patrimônio humano-genérico, de transmitir às novas gerações aquilo que o desenvolvimento humano lhe garantiu ao longo de sua história. Nesse sentido, aludindo à Saviani, a pesquisadora afirma que:

O professor, enquanto alguém que, de certo modo, aprendeu as relações sociais de forma sincrética, é posto na condição de viabilizar esta apreensão [dos conhecimentos] por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente (SAVIANI, 2003, p. 144 citado por MARSIGLIA, 2010, p. 102).

No conjunto de ações intencionalmente desenvolvidas para a formação de professores nos cursos de licenciaturas em Letras, o planejamento das disciplinas, *gêneros de discurso* próprios da esfera acadêmica, cuja materialidade resulta dos “projetos de dizer”, funciona como um objeto *viabilizador* da apreensão dos conteúdos a serem transmitidos-assimilados.

Nesse sentido, é um planejamento que se traduz em trabalho educativo “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1992, p. 21), um movimento de “prévia-ideação” que envolve a construção da imagem mental do resultado a ser alcançado e a consciência de sua finalidade (MARTINS, 2015, p. 45).

Corroborando as ideias de Martins, reiteramos que “o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores” (MARTINS, 2010, p. 15).

Os planejamentos das disciplinas são denominados na UEPG de “Programa de Disciplina”. São elaborados anualmente pelos professores e entregues no início do ano letivo aos alunos e ao colegiado dos cursos. Como *gênero de discurso*, possuem uma materialização específica, como pode ser visualizado na síntese disposta no quadro a seguir:

QUADRO 1 – Modelo síntese do formulário “Programa de Disciplina”

| | |
|---|-----------------------|
| UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DIVISÃO DE ENSINO PROGRAMA DE DISCIPLINA SEÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS | |
| SETOR: Setor Ciências Humanas, Letras e Artes | |
| DEPARTAMENTO: Estudos da Linguagem | |
| DISCIPLINA: | |
| CÓDIGO | Nº de aulas Teóricas: |
| | Nº de aulas Práticas: |
| | Carga Horária: |
| Destina-se para o curso de: Licenciatura em Letras Português _____ | |
| EMENTA | |
| OBJETIVOS | |
| CONTEÚDO DA DISCIPLINA | |
| METODOLOGIA | |
| SISTEMA DE AVALIAÇÃO DISCIPLINA | |
| SISTEMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR | |

Fonte: A autora, com base no modelo institucional disponível em www.uepg.br.

Os programas de disciplina, após serem preenchidos pelos docentes, são disponibilizados em um endereço de e-mail criado pelo colegiado dos cursos. O acesso a esse endereço de e-mail é facultado a todos os professores do Departamento de Estudos da Linguagem via senha única. Assim, os docentes podem visualizar os programas de todas as disciplinas ali inseridas, fato que se torna positivo, uma vez que o currículo dos cursos prevê um trabalho “de integração” entre áreas de conhecimento (UEPG, 2015, p. 13). Os itens Ementa e Sistema de Avaliação Institucional (descritos no Quadro 1) têm conteúdo previamente estabelecido e disposto nos currículos dos cursos vigentes e no site institucional.

Para a discussão ora proposta, interessou-nos observar nos programas os itens cuja elaboração e preenchimento são de responsabilidade do docente: *objetivos, metodologia e sistema de avaliação da disciplina*, pois entendemos que, nesses itens, a construção mental do resultado a ser alcançado pelo professor revela caminhos e pressupostos delineados

pelo próprio docente para o trabalho educativo. Espera-se que, nesse movimento de pré-
via-ideação, tenha-se em vista os fundamentos estabelecidos e instituídos nos currículos
dos cursos em termos de formação docente, de desenvolvimento da capacidade crítica,
da autonomia, enfim, do estabelecimento das palavras-chave abalizadoras da proposta
curricular vigente: leitura, escrita, oralidade e ensino (UEPG, 2015, p. 7).

Foram acessados trinta programas de disciplinas, disponibilizados no início do
ano de 2019. Como critério inicial de análise, estabeleceu-se o agrupamento de progra-
mas de disciplina por Áreas do Conhecimento, classificação estabelecida em reunião do
NDE, conforme descritas no quadro a seguir:

QUADRO 2 - Classificação das áreas de conhecimento dos cursos de Letras/UEPG

| |
|--|
| <p>ÁREAS DE CONHECIMENTO:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Língua(s) e Linguística2. Prática(s), Didática e Estágio3. Literaturas |
|--|

Fonte: A autora, conforme designação em reunião do NDE.

Após o agrupamento inicial, foram realizados novos agrupamentos (cf. Quadro 3),
desta vez, tomando-se como critério a recorrência de fatos encontrados que se revelaram
significativos para a discussão proposta. Assim, em cada programa de disciplina, por área
de conhecimento, observou-se a menção (direta ou indireta) às palavras-chave abalizado-
ras dos currículos, *leitura, escrita, oralidade e ensino*, nos itens preenchidos pelos docentes:
objetivos, metodologia e sistema de avaliação da disciplina.

Considerando os pressupostos que ancoram a presente discussão, os estudos
dialogicos de estudo da linguagem e a abordagem histórico-cultural, os Programas de
Disciplina são construções ideológicas permeadas de linguagem e reveladoras de um mo-
vimento consciente de seus elaboradores que, imbuídos de *objetivos*, traçam *estratégias
metodológicas e sistemas avaliativos* com o intuito de alcançarem as finalidades almeçadas.

Como já exposto, os currículos dos cursos de licenciaturas em Letras (UEPG,
2015) instituíram “leitura, escrita, oralidade e ensino” como palavras-chave basilares do
documento, deliberadas em reunião colegiada com o intuito de que a proposta curricular
e as propostas de disciplinas (ementas e posteriores programas de disciplinas) fossem
construídas a partir dessa unidade de referência.

Assim, ao analisar os programas de disciplina, subentendia-se que estes estivessem organizados/elaborados com vistas à formação de um futuro professor de língua(s) (e de literatura(s)) cujo contato com as teorias específicas de cada área do conhecimento estivesse mediada por signos, práticas de linguagens: oralidade, leitura e/ou escrita, articuladas/vinculadas de algum modo às questões relacionadas ao ensino. No entanto,

[...] cabe ressaltar que no *dispositivo* metodológico bakhtiniano não há categorias de análise *a priori* aplicáveis de forma sistemática a textos, discursos, gêneros, com a finalidade de construir uma análise acerca do uso situado da língua. Em Bakhtin, há, na verdade, uma arquitetônica das diferentes formas de conceber o enfrentamento dialógico da linguagem, que se constituem de movimentos teórico-metodológicos multifacetados. De fato, cabe ao pesquisador desbravar esse caminho, construindo, por conseguinte, uma postura dialógica diante de seu objeto discursivo (ACOSTA-PEREIRA, 2015, p. 80, grifos dos autores).

Nesse sentido, embora tivéssemos em mãos trinta programas de disciplinas para análise, dadas as características organizacionais dos cursos, foi necessário o agrupamento desses programas por áreas de conhecimento em um processo dialógico de interação entre pesquisador e (objeto)pesquisado, conforme explicita Acosta-Pereira acerca do “dispositivo metodológico bakhtiniano” (ACOSTA-PEREIRA, 2015, p. 80). Esse procedimento metodológico de pesquisa qualitativa demandou deste pesquisador a busca por “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em contexto” (BORTONIRICARDO, 2008, p. 34), assumir, assim, um caráter subjetivo de construção de sentidos diante do objeto investigado.

Nessa direção, assumimos como base metodológica o fato de que o agir do pesquisador, além de noções de agente, implica em responsabilidade ativa e responsiva, e essa responsabilidade de “sujeito-agente” no processo investigativo requer um comprometimento do pesquisador com o seu objeto de estudo em duas dimensões, conforme destaca Oliveira (2016, p. 55): “um comprometimento ético com o conhecimento produzido, e, com o seu outro”.

Nessa dimensão ética, ativa e responsiva para a análise dos programas, foram adotados pressupostos da Linguística Aplicada como campo de estudo científico autônomo e produtor de teorias (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011). As investigações, portanto, estão perpassadas por uma metodologia qualitativa de cunho interpretativista, uma vez que, em concordância com Acosta-Pereira (2012, p. 66), o fazer científico das Ciências Humanas “[...] se concretiza por gestos interpretativos, por uma contínua cons-

trução de sentidos e não por caminhos objetivo-matemáticos, percurso essencialmente positivista”.

3.1 DESCRIÇÃO DA ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE DISCIPLINAS

Entendendo os trinta programas analisados como *instrumentos* veiculadores de discursos, uma vez que revelam uma proposta de *trabalho* a ser realizada entre sujeitos – professor, aluno – sujeitos historicamente situados – e sua articulação no processo de ensino e aprendizagem com o(s) objeto(s) de conhecimento, procuramos sistematizar a recorrência dos termos relativos às palavras-chave abalizadoras do currículo – leitura, escrita, oralidade e ensino – encontradas nos programas.

Conforme já mencionado, as *palavras-chave* foram instituídas como unidade de referência para a elaboração da proposta curricular e, por conseguinte, esperava-se dos programas, em alguma medida, sua abordagem (não necessariamente de todas as palavras-chave), tendo em vista a formação docente esperada e o perfil profissional traçado na proposta curricular.

Os currículos plenos dos cursos superiores de licenciatura em Letras/UEPG¹ possuem uma carga horária a ser totalizada em, no mínimo, quatro anos e, no máximo, seis anos letivos, que se distribui num total trinta disciplinas configuradas da seguinte forma: quatro disciplinas de Formação Básica; quatro disciplinas de Prática como componente curricular; vinte de Formação Específica Profissional; duas disciplinas de Estágio. Além dessas disciplinas, os currículos possuem um elenco de sessenta disciplinas de aprofundamento, denominadas “Disciplinas Flexibilizadas”, cuja oferta anual é decidida por áreas de conhecimento, seguindo deliberações estabelecidas em reuniões colegiadas com o NDE.

Dos trinta programas de disciplinas analisados nesse trabalho, dezenove são da área de Língua(s) e Linguística (Área 1); quatro são da área de Prática, Didática e Estágios (Área 2); e sete são da área de Literatura(s) (Área 3), conforme descrição no Quadro 3.

Convém destacar que não foram disponibilizados para visualização os programas das disciplinas de estágio, por isso, estes não foram analisados e não constam no Quadro 3, que apresenta, de forma sucinta, os resultados sistematizados das ocorrências e recorrências encontradas nos programas das disciplinas:

¹ Dados disponíveis em <https://www.uepg.br/catalogo/cursos/2015.html>.

QUADRO 3. Descrição dos programas das disciplinas por áreas de conhecimento

| Áreas de Conhecimento | 1. Língua(s) e Linguística 19 Programas | 2. Prática. Didática. Estágio 4 Programas | 3. Literatura(s) 7 Programas |
|---------------------------------------|--|---|---------------------------------|
| Ocorrências por Áreas de conhecimento | | | |
| Leitura | 12 | 4 | 4 |
| Escrita | 12 | 4 | 2 |
| Oralidade | 11 | 4 | 3 |
| Ensino | 4 | 4 | 1 |
| Formação acadêmica/ profissional | 2 | 3 | 1 |

Fonte: A autora

Conforme disposto no Quadro 3, em relação aos itens observados, *objetivos, metodologia e sistema de avaliação da disciplina*, as palavras-chave *leitura, escrita e oralidade* são mencionadas (direta ou indiretamente) na maioria dos programas das áreas 1 e 2. A palavra *ensino* é mencionada em quatro programas das áreas 1 e 2 de forma direta e reforçada por mais duas vezes através da expressão “formação docente” e “formação profissional” nos programas da área 1, e em quatro programas da área 2. Apesar de elas não fazerem parte das *palavras-chave* abalizadoras dos Currículos, fazem parte do perfil profissional traçado nas propostas curriculares, por essa razão, decidiu-se por inserir essas expressões nos resultados. A palavra *ensino* é mencionada em um programa da área 3 e é também reforçada pela expressão “Formação profissional” no mesmo programa que mencionou a palavra *ensino*. Na área 3, a palavra *oralidade* é mencionada em três programas e a palavra *escrita*, é mencionada em dois programas.

Alguns olhares podem nos levar a pensar que algumas áreas estejam priorizando a abordagem de algumas *das palavras-chave* em detrimento de outras, como podemos observar especialmente em relação às palavras *escrita e ensino*, que são pouco contempladas/abordadas nos programas da área 3 em detrimento da palavra *leitura*, mencionada em cinco programas dessa mesma área; em relação à palavra *ensino*, contemplada/abordada apenas em um Programa da área 3 e quatro da área 1, foi abordada em todos os quatro programas da área 2 e em apenas quatro programas da área 1.

Assim, refletimos: seriam essas abordagens suficientes para promover reflexões permeadas de signos, com vistas à formação docente leitora/escritora, de profissionais capazes de manifestar-se oralmente e relacionar o conteúdo aprendido às questões de ensino?

De forma indireta, porém, em todos os programas das áreas de conhecimento analisados foram encontradas expressões que indicam/sugerem a promoção de *produções*

escritas por meio das seguintes expressões: *realização de seminários, trabalhos escritos, trabalhos monográficos, análise comparativa* (embora não se especifique se esta será verbalizada oralmente ou por escrito). O mesmo, no entanto, não é possível depreender da palavra *ensino*, que, mesmo quando não contemplada de forma direta, também não foi mencionada de forma indireta.

Nesse sentido, retomando os pressupostos formativos dos Cursos de Licenciatura em Letras, a recorrência das palavras-chave *escrita* e *leitura*, proporcionalmente mais acentuada em algumas áreas de conhecimento, reforça o planejamento de atividades que favoreçam a execução dos objetivos de formação docente propostos nos currículos dos cursos, uma formação que, segundo Britto (2008), citado por Couto et al. (2012, p. 97), “não significa transferência de conhecimento, mas sim a criação de possibilidades para sua produção, contribuindo para a ampliação da capacidade de interpretação da realidade, para que o indivíduo possa atuar sobre esta e transformá-la”. Uma formação, cujo objetivo visa e promove o desenvolvimento da capacidade de relacionar um conjunto de saberes que envolvem língua(gem) e *ensino*, e que favoreça ao futuro profissional a consolidação de uma ação docente consciente, autônoma e capaz de transformar não somente o meio no qual está inserido, mas também a si mesmo.

4. CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Longe de pretender apresentar análises taxativas ou “respostas” exaustivas, heréticas e definidoras, este artigo teve o intuito de manter-se restrito à promulgação da necessidade de reflexão, ou melhor, de continuarmos refletindo dialogicamente e dialeticamente sobre os cursos de licenciatura em Letras, especialmente quando estes se dizem comprometidos com “a transformação da sociedade em que estão inseridos” (UEPG, 2015, p. 6).

A partir do cenário ora descrito e dos pressupostos que alicerçam a presente discussão, fomos levados a mobilizar alguns questionamentos com o intuito de problematizar a questão e de nos responsabilizarmos (incluo-me por fazer parte do quadro de docentes da UEPG) pela formação docente dos alunos e alunas dos cursos de licenciatura em Letras da UEPG: em que medida as instituídas *palavras-chave* estão sendo contempladas/abordadas nos planejamentos de disciplinas de modo a garantir a consecução dos objetivos de ensino de linguagem e de formação docente institucionalmente apregoados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, no Plano de Desenvolvimento Institucional da UEPG e nos currículos dos cursos de licenciatura

em Letras/UEPG, no que se refere ao desenvolvimento das capacidade de autonomia, de leitura, de escrita, de formação/atuação profissional/docente? Em que medida o trabalho educativo mediado por linguagem/discursos tem possibilitado

[...] contribuir para a habilitação de professores de Língua Portuguesa comprometidos com a formação de usuários da língua – concebidos em sua inserção histórica e sociocultural – que tenham livre trânsito na construção de suas práticas cidadãs no que respeita a suas habilidades de leitura, escuta e produção textual oral e escrita [...] (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 10).

E, ainda, em que medida estamos, em nossos programas de disciplina, contribuindo para a formação de

[...] profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. [...] capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 30).

Mas, qual a finalidade do alcance desta “competência”?

A esse respeito, Britto destaca a importância de uma ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, a utilizá-la com propriedade, especialmente para *estudar e aprender e viver sua subjetividade* (BRITTO, 2012, p. 84, destaques da autora do artigo); uma ação pedagógica que possibilite a concretização de uma educação escolar cuja função primordial seja contribuir para a formação intelectual e social dos alunos, uma formação que se distancia de uma “educação de competências” (BRITTO, 2012, p. 89).

Segundo Britto (2012, p. 89-90), o que está em foco não é “a capacitação genérica, de tornar a pessoa apta para agir em conformidade com as determinações do sistema”, mas o próprio *conhecimento* que, mediado pela língua(gem), possibilita o desenvolvimento da humanidade, não como um fim em si mesmo, mas como um instrumento possibilitador de reflexão/compreensão/posicionamento frente à realidade social em que os sujeitos (professor e aluno) se encontram.

Fomentar (a continuidade de) tais reflexões é proposta deste artigo. Pensemos...

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica do discurso: reflexões. In: ALVES, M. P. C.; VIAN JÚNIOR, O. (Org.). *Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada*. Natal: EDUFRN, 2015. p. 61 - 84.

ACOSTA-PEREIRA, R. *O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. 2012, 261f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014[1929].

BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo da leitura – escritura. In: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e*

de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras*. MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 28 de Set, 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº492, de 3 de abril de 2001a. Estabelece as diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União* de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

BRITTO, L, P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, L. P. L. Ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In CORREA, D. A; SALEH, P. B. O (orgs). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRITTO, L. P. L. Ensino escolar da língua portuguesa como política linguística: ensino de escrita x ensino de norma. *Revista Internacional Iberoamericana (RILI)*. V II, n. 1(3), 2004, p. 119-140.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

COUTO, L. P. *A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente*. 2013, 188 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

COUTO, L. P. et al. Uma proposta de projeto político-pedagógico para as licenciaturas em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2012. DOI: 10.5212/MuitasVozes.v.2i1.0007

DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica entre o trabalho educativo. *Perspectiva*. Florianópolis, v 16, n. 29, p. 99-116, 1998.

DUARTE, N; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: Olga Maria dos Reis Ferro; Zaira de Andrade Lopes. (Org.). *Educação e Cultura: lições históricas do universo pantaneiro*. 1ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013, v., p. 49-74.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência y personalidad*. Buenos Aires, Ciências Del Hombre, 1978.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. *Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia. Navegando Publicações, 2018. p. 83-98.

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015.

MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. Apoio Técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia, 2010. p. 99-120.

OLIVEIRA, A. Linguística aplicada, o círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis? In: RODRIGUES, R.; ACOSTA-PEREIRA, R. (Orgs.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João, 2016, (p. 47 a 65).

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

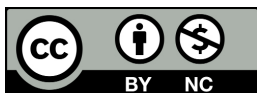
SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 42. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

STELLA, P. R. A Palavra. In BRAIT, B (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5.Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

UEPG. *PPC Letras Português/Espanhol/Francês/Inglês*. Disponível em: <http://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/016.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

UEPG. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. 2013. Disponível em: <https://proplan.sites.uepg.br/pdi/2013-2017/pdi-volume-i/>. Acesso em: 29 ago. 2019.



Data de submissão: 15/01/2020

Data de aceite: 28/04/2020

O HORIZONTE TEMÁTICO-VALORATIVO EM FÓRUNS ONLINE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA

THE TEMATIC-VALUE HORIZON IN ONLINE FORUMS IN
PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER EDUCATION: A DIALOGAL ANALYSIS

Inglyde Jeane da Silva Vieira¹ | [Lattes](#) | inglydejeane@hotmail.com

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Nívea Rohling² | [Lattes](#) | nivear@utfpr.edu.br

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Resumo: Este artigo apresenta uma análise de interações interlocutivas em fóruns de discussão, inseridos no ambiente de formação continuada de professores de Língua Portuguesa em um Portal Educacional. Buscou-se compreender os sentidos produzidos a partir do horizonte temático-valorativo dessas interações interlocutivas em situação de formação continuada de professores em um ambiente *online*. A investigação baseou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Perspectiva Dialógica de Linguagem, elaborada pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003 [1979]; 2008 [1963]; 2016 [1953]). Foram analisados enunciados produzidos em três fóruns produzidos nos períodos de maio e setembro de 2012 e maio de 2013. A análise aponta para uma acentuação conteudista dos temas em pauta na formação, bem como uma valoração mais proeminente dos materiais disponibilizados e da demanda oficial em detrimento aos posicionamentos dos professores advindos de seus saberes constituídos na prática educativa.

Palavras-chave: Formação continuada de professores de Língua Portuguesa. Dialogismo. Horizonte temático-valorativo.

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) na área de Concentração “Linguagem e Tecnologia”, na linha de pesquisa “Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentido”, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba - PR.

² Docente do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), Curitiba - PR.

Abstract: This paper presents an analysis of interlocutive interactions in discussion forums, inserted in Portuguese Language teacher continued education environment in an Educational Portal. We sought to understand the meanings produced from the thematic-value horizon in these interlocutive interactions in an online continued teacher education in environment. The research was based on the Dialogical Perspective of Language as the theoretical-methodological assumptions elaborated by the Bakhtin Circle. Statements produced in three forums between May and September 2012 and on May 2013 were analyzed. The analysis points to focus on content in education themes, as well as a more prominent valuation of available materials and official demands, in detriment of teachers' positions arising from their knowledge in the educational practice.

Keywords: Teacher training. Continued Portuguese Language teacher training. Dialogism. Thematic-value horizon.

INTRODUÇÃO

O conhecimento construído no âmbito profissional, em qualquer área de atuação, representa a gama de saberes concebida pelo indivíduo para o exercício de sua profissão. Isso corresponde ao que Tardif (2002) denomina, no âmbito da formação docente, como saberes profissionais.

No âmbito da formação do professor, a formação (inicial e continuada) é resultante desse conhecimento construído paulatinamente. Segundo Gatinho (2006), os saberes profissionais dos professores, além de serem plurais, heterogêneos e históricos, são constituídos a partir de diferentes fontes, não são unificados e são adquiridos ao longo do tempo, ou seja, são personalizados e situados.

Pesquisas recentes em Linguística Aplicada destacam os desafios da sociedade de responder a uma constante preocupação com os currículos e o processo de ensino-aprendizagem, apontando para um “discurso da atualização e da necessidade de renovação” (GATTI, 2008, p. 58). De acordo com Gatti (2008), nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho docente. Isso tem relação com a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Segundo a autora,

[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também

aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2008, p. 58).

Após os anos 1990, a formação continuada de professores, por meio das ideias de atualização, reciclagem e outras exigências, continuou a ter bastante influência nas discussões, pesquisas e debates sobre a atuação do professor e a mover políticas educacionais de incentivo. Assim, a partir de problemas concretos da educação, deu-se início às “chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional” (GATTI, 2008, p. 58). Desde então, diversos projetos e programas foram e são criados constantemente, tanto de iniciativa pública, quanto no setor privado.

No conjunto de pesquisas e debates envolvendo a formação continuada, vem se discutindo também projetos que levem em conta a inserção das novas tecnologias³, e por isso emergem contemporaneamente formações continuadas em espaços mediados por tecnologias digitais. Conforme Gonçalves e Petroni (2012, p. 7), “no quadro geral da educação brasileira [...] é preciso acompanhar o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais informatizada e exigente de múltiplos letramentos”. Despontam, nesse cenário, novos espaços para essa formação: os ambientes *online* e a necessidade de analisar dentro desses ambientes o contexto de formação continuada como “espaços híbridos voltados para as demandas da educação” (ROJO, 2013, p. 190).

Nesse sentido, há uma considerável mudança nos modos de realizar a formação inicial e continuada do professor, que têm se dado, em parte, em espaços interacionais mediados pelos ambientes *online*⁴, como exemplo, fóruns de discussão inseridos em portais educacionais, cursos de curta duração na modalidade de Educação a Distância, mediados por ambientes de aprendizagem *online*, dentre outros.

³ Em consonância com as ideias de Barton e Lee (2015), entende-se por novas tecnologias os espaços em redes sociais que têm mediado todos os contextos da vida contemporânea. Assim, mudanças em todos os domínios da vida (trabalho, vida cotidiana, ambiente escolar etc.) têm ocorrido, dada a emergência das novas tecnologias de informação e comunicação. Essa realidade tem alterado o modo das relações sociais mais amplas “e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas” (BARTON; LEE, 2015, p. 12). No contexto da formação continuada, a partir das novas tecnologias, emerge um novo espaço mediador dessa modalidade de formação.

⁴ No período do fechamento desse artigo, por ocasião do distanciamento social em decorrência da Pandemia de COVID-19 no Brasil em março de 2020, está em evidência o ensino remoto emergencial. Esse momento aponta uma outra fase do uso de tecnologias em que as mediações para formação docente e ensino tem se dado por meio de ferramentas síncronas ou assíncronas mais recentes como vídeos e lives em redes sociais como *Youtube*, *Instagram*, dispensando o uso de Portais Educacionais. Essa convergência de mídias vem borrando as relações de espaços institucionais e espaços de entretenimento.

Assim, as políticas educacionais passaram a direcionar o olhar para a formação continuada em outros contextos (geralmente oferecida pelas Secretarias de Educação). Nessa discussão, de acordo com Gatti,

nos últimos anos, justificado até como uma forma mais rápida de prover formação, pois, pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal. (GATTI, 2008, p. 65).

Dessa forma, com vistas a observar um contexto de formação continuada que se dá em plataformas *online*, é que se desenvolveu a seguinte questão de pesquisa: *Como se constituem as interações interlocutivas entre professores de Língua Portuguesa e formadores, em contexto de formação continuada, mais especificamente em fóruns de discussão, em um Portal Educacional?* A partir dessa questão de investigação, desenvolveu-se a presente análise realizada, recortando os aspectos relativos ao horizonte temático-valorativo dos enunciados produzidos no interior desses fóruns de discussão.

Para tanto, inicialmente apresentamos o quadro teórico mobilizado em torno dos conceitos *tema*, *significação* e *horizonte valorativo*, elaborados pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003 [1979]; 2008 [1963]; 2016 [1953]). A seguir, fazemos uma descrição do Portal Educacional em que os fóruns foram gerados e uma descrição dos dados. Por fim, apresentamos a análise dos fóruns, delimitados para essa discussão.

O HORIZONTE TEMÁTICO-VALORATIVO DOS ENUNCIADOS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, o aspecto temático relaciona o enunciado à sua dimensão social, ao seu objeto do discurso, e representa o nível de conhecimento que os interlocutores possuem da situação de interação. Em outros termos, trata-se do conhecimento e da compreensão comum da situação de interação por parte dos interlocutores e relaciona-se ao objeto de discurso e sentidos produzidos.

No capítulo de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, intitulado *Tema e significação na língua*, Bakhtin e Volochínov falam sobre o horizonte temático como o sentido único de uma enunciação. Nas palavras dos autores,

O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 131).

O tema é algo constitutivo de todo enunciado, assim como o estilo e a composição. Conforme Rodrigues (2005), cada situação interlocutiva é determinada pelo seu conteúdo temático, e, assim, todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objetivo discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação discursiva (RODRIGUES, 2005).

O horizonte temático “de um gênero também se orienta pelos sentidos, que são outros enunciados, o que nos remete à questão das relações dialógicas” (ROHLING DA SILVA, 2012, p. 36). Essas relações dialógicas com outros enunciados acontecem, uma vez que, para Bakhtin, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 297).

No entanto, ao mesmo tempo em que cada enunciado apresenta esses ecos e ressonâncias do discurso alheio é também constituído de algo singular. Segundo Bakhtin, “as palavras do outro na nossa fala são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (BAKHTIN, 2008 [1963], p. 223). A partir desse movimento do discurso bivocal, essas tomam um sentido divergente, “passam a variar acentuadamente, o discurso orientado para um único fim pode converter-se em discurso orientado para diversos fins, a dialogação interna pode intensificar-se ou atenuar-se [...]” (BAKHTIN, 2008 [1963], p. 228).

Tecendo uma interpretação das palavras do autor, nesse sentido, é possível construir intenções diversas a partir do plano discursivo do outro, sem haver tensão entre as intenções do autor na voz do outro, uma vez que este estiliza e reveste de significação o discurso do outro para alcançar os objetivos pretendidos – e nisso consiste a dialogação interna.

A palavra do outro no discurso também pode ocorrer de forma explícita, como discurso citado, nomeado por Bakhtin como o enquadramento do discurso do outro, que se caracteriza “por conferir a esse discurso citado um novo acento de valor, criar um ‘ângulo’ dialógico-axiológico que o autor pretende inserir nesse discurso” (ROHLING DA SILVA, 2007, p. 124). Sobre isso, Rodrigues (2005) pondera que as formas e os graus da

orientação dialógica com relação aos discursos alheios se manifestam de maneira variada nos diferentes gêneros do discurso em circulação social. A palavra do outro pode ser um elemento indispensável, um argumento de autoridade, que se destaca explicitamente em muitos gêneros. Mas, em outros, essa relação pode se manifestar de forma mais difusa, aparecendo em determinados aspectos do estilo e da composição. A orientação específica (suas formas e graus) para a palavra do outro nos gêneros está ligada a singularidades das diferentes esferas. Em muitos gêneros – nos gêneros literários, por exemplo –, há um tratamento mais livre da palavra, do enunciado do outro. Já nos gêneros judiciais e científicos, por exemplo, há um maior senso de propriedade do discurso do outro, bem como da sua posição, do seu valor social, revelando-se nas formas da sua citação.

Uma outra questão que envolve o tema do enunciado é o juízo de valor imbricado neste em virtude da natureza ideológica da linguagem. De acordo com Bakhtin e Volochínov (2006 [1929], p. 44), “não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social”. Os índices valorativos/axiológicos são saturados por ideologias e se constituem nas diversas situações de interação social e, portanto, são de natureza interindividual.

De acordo com Rodrigues (2005), o horizonte valorativo de um enunciado também se vincula ao auditório social, uma vez que, ao enunciar, o locutor, junto com este auditório, constrói o grupo, o meio social, ou as diversas condições socioeconômicas essenciais para a dinâmica e articulação deste grupo em sua rede de relações interpessoais, agindo sobre os sentidos e sobre as significações interindividuais, bem como formando signos e os saturando de recortes valorativos e de orientações ideológicas. Para Rodrigues, a noção de enunciado veicula uma significação objetiva e social e corresponde aos valores ideológicos de um determinado grupo social, situado em um determinado tempo e espaço, sendo, pois, um índice intersubjetivo de valor socioideológico. A dependência do enunciado em relação ao peso sócio-hierárquico do auditório, junto com a situação específica, é o espaço da elaboração da orientação social valorativa, presente em qualquer enunciado, de modo que a mudança de situação e de auditório altera a orientação social valorativa do enunciado e, conseqüentemente, o seu sentido. A avaliação social é um elemento fundamental, ou melhor, indispensável, para a construção de qualquer enunciado. É ela que lhe dá “vida”, situando-o num determinado lugar social (RODRIGUES, 2005).

Bakhtin e Volochínov (2006 [1929]) definem ainda o horizonte valorativo relacionado às classes sociais que compreendem às refrações do signo ideológico, à luta de classes. Para o autor, “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor con-

traditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 45). Nesse sentido, é justamente esse entrecruzamento dos índices de valor que *tornam o signo vivo e móvel, capaz de evoluir* e que é tomado como *arena discursiva*, dado o confronto dos valores sociais vivos.

Até aqui, apresentamos conceitos importantes para o olhar sobre o nosso objeto de investigação. Na seção a seguir, descrevemos o objeto de análise.

FÓRUNS ONLINE DE DISCUSSÃO: O ESPAÇO MAIS IMEDIATO DAS INTERAÇÕES INTERLOCUTIVAS

Em termos mais amplos, uma plataforma *online* pode ser considerada como um suporte (uma vez que comporta diversas atividades e gêneros discursivos) e, ao mesmo tempo, como uma *entidade multimodal*, pois a “multimodalidade está cada vez mais presente na construção de significados, e significados criados através do texto escrito fazem parte de um pacote que engloba outras modalidades de linguagem, como imagem e som” (ROJO, 2013, p.195).

De acordo com Furtado (2004), é preciso considerar que existem dois tipos de portais. Os horizontais, que no Brasil são os mais acessados em decorrência da abrangência de temáticas, o que resulta em um maior número de internautas (UOL, Globo.com, Terra, dentre outros); e os verticais, que possuem uma temática específica e, consequentemente, um público definido, como é o caso do Portal Educacional em foco neste estudo.

Uma das características principais dos portais verticais é que estes buscam discutir de forma abrangente a temática definida “oferecendo o maior número possível de informações, reunindo especialistas, agrupando comunidades, prestando muitas vezes consultorias e serviços adicionais” (FURTADO, 2004, p. 51). Ainda, de acordo com o autor, o portal vertical foi o modelo escolhido para abordar a temática da educação no Brasil e o seu surgimento data de 2004, sendo explorado por comércios de educação privada, ONGs educacionais, e por órgãos governamentais.

Os fóruns *online* que utilizamos como foco desta análise foram gerados no interior de uma formação de professores de Língua Portuguesa em um Portal Educacional, criada e mantida por uma Secretaria de Educação Estadual no sul do Brasil. Em uma perspectiva dialógica, podemos considerar um fórum no contexto educacional como gênero secundário (BAKHTIN, 2016 [1953]), uma vez que surge em meio a situações de uso da língua mais complexas e requer um maior monitoramento e formalidade, dada a necessidade de uso da modalidade escrita da língua, como também da intervenção de iniciativas públicas, privadas etc. Em termos gerais, o fórum *online* “está presente nos mais variados sítios,

seja nos da esfera jornalística, em que materializa o debate de assuntos contemporâneos, seja na esfera do trabalho etc.” (ROHLING DA SILVA, 2012, p. 83), e essa incidência de discussões em fóruns é emergente dada a flexibilidade em se discutir temas relevantes em tempo real em ambientes digitais.

Sobre a conceituação de fórum em contexto de EaD, de acordo com Rohling da Silva (2012), o gênero fórum surge para cumprir objetivos pretendidos pela instituição proponente, ou seja, em virtude do contexto em que se insere e dos participantes, buscam-se soluções ou discussões sobre determinados temas. Em outras palavras, os fóruns “tematizam os objetos discursivos propostos pela equipe responsável pela disciplina” (ROHLING DA SILVA, 2012, p. 82). Do ponto de vista da composição, ainda na concepção da autora, o fórum “se apresenta [...] pela troca de turnos e por uma relação discursiva bem marcada e delimitada pelo papel discursivo-autoral dos interlocutores em dada situação discursiva” (ROHLING DA SILVA, 2012, p. 83). Além disso, as interações nos fóruns podem se dar de forma mais ou menos monitorada.

Nas situações interlocutivas em que as interações são menos monitoradas, é permitido “aos interlocutores um acesso irrestrito às informações anteriormente postadas” (ROHLING DA SILVA, 2012, p. 83) e geralmente nessas situações os fóruns são direcionados a um público menor, mais restrito (é o caso dos cursos EaD direcionados a turmas específicas). Já em contextos em que são mais monitorados, há uma incidência maior de participantes, o que implica na escolha de uma ferramenta a ser monitorada por uma equipe (é o caso dos fóruns gerenciados pelas instâncias públicas de ensino que utilizam *softwares* de monitoramento em virtude da quantidade de participantes).

Outra característica relevante do fórum *online* é a similaridade com a mensagem instantânea (MI) (BARTON; LEE, 2015), no sentido estrutural, por diversos fatores tais como: é interativo⁵; é rico em texto gerado pelo usuário; suporta mensagens multimodais; promove novas formas de criatividade, bem como novas oportunidades de aprendizagem (BARTON; LEE, 2015). O fórum também apresenta, em comum com as MI, a data e o horário das postagens, remetendo à ideia de instantaneidade; nome ou indicação dos participantes e identificação dos tópicos (característica presente em alguns).

Para a presente análise, foram analisados enunciados produzidos em três fóruns *online*, intitulados: “Adaptações cinematográficas”; “HQs e clássicos literários” e “Internetês”.

⁵ Em uma perspectiva dialógica, todo enunciado é interativo, precede de um enunciado anterior e requer uma resposta ativa, porém, no âmbito das mídias digitais, o termo ‘interativo’ parece referir-se a uma maior possibilidade de materialização dessa resposta ativa dos interlocutores em uma situação de interação específica.

Que ocorreram nos períodos de maio e setembro de 2012 e maio de 2013. Esse recorte temporal compreende aos três únicos encontros semestrais da disciplina de Língua Portuguesa (LP) nos fóruns. Os interlocutores nesses enunciados são: professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação do Paraná, sujeitos em formação continuada e profissionais da Secretaria de Educação e Diretoria de Tecnologia, considerada nesta investigação como Instância Formadora (IF).

Os três fóruns focalizados, neste estudo, apresentam as características inerentes a esse gênero, sendo, pois, um espaço em que os interlocutores tomam/ocupam os turnos com objetivo de debater/discutir determinado tema em pauta no grupo. Um aspecto bem recorrente nos fóruns é uso de *hiperlinks* para acesso aos materiais disponibilizados por uma equipe de professores técnicos da disciplina de LP, considerados neste estudo como formadores. Esses *hiperlinks* direcionam o participante do fórum, a saber os professores de LP, à página do recurso didático específico e há a opção de avaliar, comentar, indicar, alterar e informar erro. Tal recurso mostra-se como uma estratégia própria dos portais verticais para assegurar ao usuário todas as informações necessárias em um só lugar, a fim de que este não necessite navegar em outros espaços *online* fora do portal.

Assim, conforme já discutido, os *hiperlinks* direcionam o professor em formação ao acesso de recursos disponíveis, mostram-se presentes de modo saliente nas discussões e constroem as interações no modo de enunciar dos sujeitos, sobretudo nos fóruns “Adaptações cinematográficas” e “HQs e clássicos literários”, tendo em vista que as interações promovidas priorizavam a indicação dos materiais disponíveis.

Em outros termos, o recurso de indicar materiais por meio de *hiperlink*, na maior parte das vezes, foi utilizado pela instância oficial e por um número mínimo de professores. A IF, para fazer referência aos materiais ou tirar dúvidas, e alguns professores, para situar os demais interlocutores sobre a que assunto/recurso estava se referindo especificamente.

A seguir, apresentamos algumas interações em que a IF e os professores interagem indicando *hiperlinks* sobre os assuntos em pauta, por vezes indicando os recursos dos fóruns, e por outras indicando *sites* que não estão listados nos recursos dos fóruns, mas que incidem na troca de conhecimentos com os outros professores⁶.

⁶ Lembrando que essa incidência de uso de *hiperlinks* é típica dos fóruns “HQs e clássicos literários” e “Adaptações cinematográficas”. O fórum “internetês”, diferentemente, apenas discute as concepções de língua, sem se ater especificamente aos *links* dos recursos disponíveis no fórum.

C1 – IF - “HQs e clássicos literários”⁷

Olá. O site da turma da Mônica é bem interessante. Outro <http://www.nied.unicamp.br/~hagaque/>

C2 – Emanuelle - “HQs e clássicos literários”

Existem, sites que proporcionam a criação de HQs e um dos recursos é inserir textos nos balões. Por exemplo: www.livrogame.com.br

Nesta seção, descrevemos, de modo geral, o Portal Educacional, bem como os fóruns de discussão. A seguir, apresentamos a análise mais focal do horizonte temático-valorativo dos enunciados.

DOS SENTIDOS PRODUZIDOS: TEMA E VALORAÇÃO

Ao tomar o enunciado como objeto de análise, é preciso considerar que todo enunciado, na perspectiva dialógica, é produzido em uma dada esfera de atividade humana e é direcionado a alguém (BAKHTIN, 2016 [1953]). As esferas de atividade humana são concebidas como campos de produção e circulação desses enunciados, ou seja, a partir da necessidade de uso da linguagem para determinados fins e em determinadas situações de interação discursiva.

Desse modo, cada interlocutor organiza seu projeto de dizer pressupondo um auditório social, em outros termos, um horizonte social, e assim há um interlocutor definido ou, pelo menos, em potencial (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 17). Ao levar em conta esse horizonte social, cada sujeito direciona e define os seus posicionamentos em determinadas situações de interação. Assim, é a situação de interação na qual se inclui o auditório, que irá definir o que será verbalizado na interação como também os sentidos outros produzidos: posição, juízos de valor, esfera da comunicação verbal; e, quando verbalizado, irá pressupor uma resposta ou uma atitude responsiva do ouvinte (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]).

Assim, é possível dizer que os enunciados em tela, produzidos em fóruns *online* na situação de formação de professor de LP, pertencem à esfera escolar, uma vez que essas interações foram produzidas a fim de cumprir exigências com relação ao cumprimento de Horas de Atividade de Formação para professores de uma Rede Estadual de Ensino e estão em relação com a esfera governamental/oficial, promotora da referida formação. Quanto às funções enunciativas desempenhadas pelos interlocutores inseridos nos fóruns, estas são distintas. Em primeira instância, temos os professores de LP em formação

⁷ Com vistas à apresentação dos comentários, utilizamos C para enumerar os comentários, como também apresentamos um nome fictício para os interlocutores dos fóruns. Os fóruns estão disponíveis, de modo aberto, no Portal Dia Dia da Educação. Disponível em: <https://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/>. Acesso em 30/05/2020.

continuada de uma Rede Pública Estadual de Ensino, que assumem nesse espaço o papel de cursistas – professores em formação – e cabe a eles debaterem os temas propostos pela equipe pedagógica, sendo esta a IF.

De acordo com Bakhtin e Volochínov (2006 [1929]), as interações interlocutivas são constituídas sócio e ideologicamente, por assim dizer “o tema ideológico possui sempre um índice de valor social. Por certo, todos estes índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que, como sabemos, é toda ideologia” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 44). O tema de um enunciado relaciona-se à dimensão social representando o nível de compreensão da situação por parte de todos os sujeitos imbricados na interação (ROHLING DA SILVA, 2012). O tema aponta ainda unicidade, uma vez que, assim como no enunciado, evidencia uma situação concreta e situada historicamente (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]) e, ao mesmo tempo, esse horizonte temático é determinado pelo seu estilo, composição, objeto e finalidade discursivos e conteúdo temático, tanto individualmente, quanto na relação com os outros na interação e com outros enunciados (ROHLING DA SILVA, 2012).

No que diz respeito ao tema, toda a arquitetura e a realização dos fóruns do portal não foram escolhidos de forma aleatória, houve um arranjo institucionalizado em virtude de aquela situação ser reconhecida pela IF como cumprimento de uma Hora Atividade prevista para o trabalho dos professores, conforme já mencionado. Dessa forma, a interação possui caráter institucional/oficial, uma vez que os fóruns foram organizados pela Secretaria de Estado da Educação com estes fins. Ou seja, ao mesmo tempo em que ocorre no espaço *online*, a abertura e o fechamento dos fóruns instigam um discurso mais planejado e direcionado.

Ainda sobre o direcionamento do discurso institucional/oficial da IF, há, em sua maioria, comentários mais voltados à indicação de conteúdos de leitura aos professores e não propriamente ao debate – característico de um fórum, como se pode observar nos excertos a seguir.

C3 – IF - “HQs e clássicos literários”

“A hora da estrela” (1985), de Suzana Amaral, pautou-se na obra homônima de Clarice Lispector. Confira algumas dicas pedagógicas em: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/video/show-Video.php?video=11971>

C4 – IF - “HQs e clássicos literários”

Sugerimos a leitura do artigo que traz uma análise comparativa de “O Quinze”, de Rachel de Queiroz, e a obra homônima de Jurandir Oliveira, “O quinze: da palavra à imagem”. (Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php?cid=44&-lid=7065)

Conforme já evidenciado, há uma exposição dos recursos disponíveis sobre autores, obras, trabalhos relacionados aos temas em pauta e que foram disponibilizados previamente na página do portal. Dessa forma, a IF indica materiais e conteúdos, porém a maior dificuldade evidenciada pelos professores está no âmbito teórico-metodológico. Traçando exemplos quanto ao discurso dos professores, estes, em sua maioria, estão atrelados no âmbito metodológico e voltados à dificuldade de adequar/trabalhar o tema em pauta em sala de aula.

Nos comentários a seguir, observamos professoras afirmando ter proximidade com o tema, considerando-o relevante para a sua prática, mas evidenciando alguns questionamentos no tocante ao modo de trabalhar o conteúdo. No entanto, em nenhuma dessas ocorrências há uma reação-resposta da IF, no sentido de sanar a dúvida do professor, e sim uma reação-resposta dos outros professores construindo um movimento de troca/partilha de experiências entre os pares.

C5 – IF - “Internetês”

Sabemos que o Internetês é necessário visto que viabiliza a comunicação, tornando-a instantânea e ágil.

C6 – Sabrina - “Internetês”

Gostaria de saber, como trabalhar na questão dos erros ortográficos que apresentam diante do uso constante da Internet, e como usar isso em benefício do aluno, já que é inevitável?

C7 – Josiane - “Internetês”

E não tem como combater, é uma luta inglória, portanto devemos usá-lo e tirar proveito dele.

C8 – Vilma - “Internetês”

Não vejo como problema, se o aluno tiver claro quando pode usar esse tipo de linguagem.

C9 – Vanuza - “Internetês”

Acho que na escola o internetês prejudica sim. Porém, seu uso na internet, é devido ao português contemporâneo, moderno... devemos cuidar para que isso não se torne hábito nas escolas.

C10 – Ana - “Internetês”

Não acho prejudicial, com a internet os alunos estão escrevendo mais do que nunca, basta mostrarmos a diferença de linguagem e como utilizá-las.

C11 – Paula - “Internetês”

Nossos professores tem muita dificuldade de corrigir os trabalhos e avaliações dos nossos alunos pois eles usam muito a linguagem internetês, o qual é a abreviação das palavras.

Nas interações analisadas, observamos que os professores, ao se posicionarem nos fóruns, relacionam os conteúdos de ensino e aprendizagem de LP às suas vivências no espaço escolar, por vezes concordando, revozeando e refutando entre si. Como podemos observar nos excertos, o enunciado disparador do debate foi produzido pela IF, que direciona o tópico afirmando que o “internetês” torna a comunicação ágil e rápida. Em seguida, Sabrina, em C6, questiona sobre como lidar com os “erros” ortográficos, isso

porque, na sua visão, essas relações com termos abreviados não vão mudar e, por isso, pede ajuda sobre como lidar com essa recorrência. Logo após, em C7, há uma reação-resposta da professora Josiane, afirmando que não há como combater, ou seja, mais uma vez há aqui a acentuação na noção de erro ao enfatizar o termo “combater”. Em C9, a professora Vanuza aponta para o uso, e diz que é preciso que o aluno saiba adequá-lo à situação comunicativa, no entanto, ressalta que é algo “prejudicial” e que deve haver um cuidado para que esse “tipo de linguagem” não chegue à escola. Em C10, a professora Ana evidencia um contradiscurso ao refutar as falas que avaliam negativamente o “internetês”. A professora avalia que não houve prejuízo na língua, considerando que hoje as pessoas escrevem mais do que antes e frisa que é dever do professor orientar o aluno sobre o uso. Em C11, a professora Paula apresenta dificuldade didático-metodológica no que se refere ao modo de se trabalhar a correção das avaliações.

Em C12, a seguir, a IF retoma a discussão, evidenciando uma compreensão de língua como sendo dialógica, porém, tecendo um comentário breve, sem muita progressão ou resposta ao que vinha sendo discutido pelos professores acerca do trabalho metodológico no âmbito da sala de aula.

C12 – IF - “Internetês”

Professores, sabemos que a língua é viva e dinâmica e, como tal, não se mantém alheia às transformações culturais de uma sociedade.

C13 – IF- “Internetês”

Professor, você já encontrou o internetês nos textos produzidos por seus alunos? Como tratou do assunto?

Sendo assim, a IF assume, em C12, que a língua é viva e dinâmica, mas em C13 questiona se os professores já encontraram “internetês” nos textos dos alunos e como trataram do assunto, evidenciando assim certa incoerência. Essa indefinição e/ou não clareza quanto ao seu posicionamento em relação aos temas se mostra em alguns momentos. Os professores respondem ativamente: há os que leram os textos de apoio disponibilizados e concordam com a ideia enunciada pela IF de língua viva e passível de modificações, e há os que defendem uma língua padrão, que deve ser objeto de ensino e aprendizagem, e a “internetês” como algo a ser “combatido”.

Adentrando em outros aspectos, quando o professor questiona, ao longo do debate, sobre onde pode ter acesso aos materiais, a IF aponta para os recursos disponibilizados pelas instituições públicas, sugerindo que tudo o que o professor necessita para trabalhar em sala de aula está ao seu alcance, respondendo aos questionamentos de forma vaga/imprecisa, como na situação mais contextualizada que vemos a seguir.

C14 – IF - “HQs e clássicos literários”

O quadrinho traz em si grande potencial comunicativo, apresentando uma união própria entre as linguagens verbal e não verbal.

C15 – Verônica - “HQs e clássicos literários”

Excelente para se trabalhar a linguagem verbal e não-verbal. Os alunos adoram leitura de HQ.

C16 – Maristela - “HQs e clássicos literários”

Sugiro um banco de tirinhas e HQs para consulta dos professores e até mesmo uma possibilidade demudarmos os textos nos balõeszinhos...

C17 – Marcela “HQs e clássicos literários”

Ótima ideia, X acredito que eles terá mas participação e incentivo na leitura e produção.

C18 – Mikael - “HQs e clássicos literários”

AS escolas deve investir mais em HQs, adquirir mais exemplares.

C19 – José - “HQs e clássicos literários”

Na busca constante de contextualização e intertextualização

C20 – Emanuelle - “HQs e clássicos literários”

Mas como ter acesso ao material????

C21 – IF - “HQs e clássicos literários”

O acervo do PNBE enviado pelo MEC às escolas públicas contém vários livros com adaptações de obras literárias em HQ. Vale a pena conferir.

C22 – IF - “HQs e clássicos literários”

Que HQs adaptadas de clássicos literários você conhece e com quais já trabalhou?

C23 – Mara - “HQs e clássicos literários”

Tenho trabalhado com os alunos do 6º ano Monteiro Lobato em HQs os alunos tem um aproveitamento maravilhoso da leitura.

A partir desse conjunto de comentários é possível observar que os professores compreendem a importância metodológica de se trabalhar com HQs e clássicos literários, mas alguns professores apontam para uma dificuldade referente aos materiais, sobre o acesso e a disponibilização, e a IF indica, por sua vez, materiais dos projetos governamentais. Logo após, há uma mudança no tópico pela IF, questionando sobre a experiência dos professores no trabalho com HQs (C22), ou seja, remetendo ao trabalho didático dos cursistas.

Na maioria das situações, a IF parece não dar conta de responder às discussões nos fóruns e os professores começam a dar suporte uns aos outros, como ocorre na sequência a seguir: os professores interagem 70 vezes entre si em um intervalo de uma fala da IF à outra, e essas falas indicam apenas a mudança de tópico nos debates.

C24 – IF - “Internetês”

Autores como Thurlow e Brown (2010) afirmam que o internauta deve dominar a norma padrão da sua língua, pois a recuperação de vogais suprimidas, a substituição de sílabas por números e a leitura de termos homofônicos só pode ser feita por um internauta que tenha intuições linguísticas aguçadas. Vocês concordam com essa afirmação?

Após 70 comentários sem outras considerações ou retorno sobre a fala dos professores, a IF retoma a palavra e muda o tópico. Isso acontece em um intervalo de quatro minutos, ou seja, na maioria das vezes a IF apenas cumpre esse papel na interação, o de alternar o tópico da discussão, como vemos no exemplo a seguir, em que novamente retorna à interação para mudar o tópico discutido.

C25 – IF - “Internetês”

colegas, de acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, “O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir das experiências sociais tanto singular, quanto coletivamente vividas.”

Já as interações entre os professores, por sua vez, são bem mais constantes. Os professores interagem com seus pares, seja refutando, concordando, revozeando etc. e trazem o aluno para o debate “seu grande outro”, como vemos no comentário da professora Natália, C26, em seguida. A IF, não raras vezes, responde indicando um conteúdo disponível para responder ao professor, assumindo um tom mais conteudista, como em C27. Consequentemente, o “tom” da interação da IF, muitas vezes, acontece de forma mais técnica sobre o tema, dissociada da *práxis* dos professores.

C26 – Natália - “Adaptações cinematográficas”

Concordo com a X, gosto de utilizar os recursos cinematográficos para ilustrar uma obra de arte. Pois os nossos alunos muitas vezes precisam de uma “ajudinha” para conseguir interpretar ou até mesmo descrever algumas obras (estilo de roupa, época, etc).

C27 – IF - “Adaptações cinematográficas”

acesse as páginas de Língua Portuguesa e de Cinema do Portal Dia a Dia Educação. Lá você encontra inúmeras indicações para auxiliar no seu trabalho. Um abraço.

Em suma, no tocante ao horizonte temático-valorativo, a IF e os professores assumem posicionamentos valorativos diferentes. A IF planeja os seus posicionamentos previamente à realização das interações, cumprindo com as exigências oficiais sobre a realização da formação continuada *online*, sobretudo, no que se refere à proposição de temas nos fóruns. Como podemos observar nessas situações apontadas anteriormente, a IF repete os comentários feitos ao longo de toda a discussão, evidenciando assim que seu posicionamento se dá mais a partir de uma posição mais conteudista e monológica no desenvolvimento dos temas nos fóruns, sem que haja muito espaço para o debate direto com o professor⁸. Assim, acaba deixando uma lacuna quanto às necessidades teórico-metodológicas dos professores e não dando conta de responder às demandas naquele espaço

⁸ Há apenas uma ressalva quanto a essa afirmação. Dos três fóruns realizados, o fórum “Internetês” apresenta uma participação mais responsiva quanto à atuação da IF, dado o contexto de discussão recorrente sobre os ambientes *online* e pressupondo um posicionamento mais teórico voltado às concepções de língua.

de formação. Em contrapartida, é nas interações entre os professores que se observa uma presença de reações-respostas mais evidentes como: a contrapalavra, a reação-resposta, a retomada dos temas, o compartilhamento de experiências práticas etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, focalizamos o horizonte temático-valorativo de enunciados de fóruns *online* em um contexto de formação de professores de LP. Nas interações analisadas, observamos que a IF planeja e conduz a interação com a demanda oficial, porém com uma acentuação mais conteudista dos temas em pauta, bem como com uma valoração mais proeminente dos materiais disponibilizados e da demanda oficial, em detrimento aos posicionamentos dos professores advindos de seus saberes constituídos na prática educativa. Assim, o texto *linkado* assume o espaço de resposta-ativa da IF, frente a um questionamento do professor. Por outro lado, vale destacar que essa forma de interagir – responder a partir de *links* de outros textos – é uma prática discursiva própria da *Web 2.0*.

Sobre as vozes de autoria do professor, estas evidenciam um excedente de visão sobre a prática do “ser professor”, uma vez que é na relação uns com os outros que os sujeitos trocam experiências e trazem o aluno para o debate como seu objeto de discurso. Os professores, assim, assumem posicionamentos autorais frente aos seus interlocutores e, para tanto, agenciam a sua vivência no espaço da aula. É possível aventar que essas falas, as que mobilizam suas experiências, foram constituídas nas vivências pregressas dos sujeitos, tanto em sua formação acadêmica, como nos conhecimentos construídos ao longo da carreira com outros colegas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].
- BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1953]).
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2006 [1929].
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução de Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FURTADO, I. P. D. *Portal ou Porteira?* Os Professores e uma experiência de integração da Internet no Ensino Fundamental por meio de um Portal Educativo. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

GATINHO, J. B. M. Sequências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 143-156.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GONÇALVES, A. V.; PETRONI, M. R. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo das práticas educativas*. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

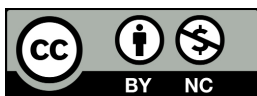
RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROHLINGDASILVA, N. *O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro*. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ROHLING DA SILVA, N. *A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na Educação a Distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico*. 2012. 382 f. Tese (Doutorado em Linguística). – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ROJO, R. H. R. *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

TARDIF, L. M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.



Data de submissão: 28/01/2020

Data de aceite: 06/05/2020

REFLEXÕES VOLTADAS AO TRABALHO
COM O TEXTO LITERÁRIO

ARRANJOS POÉTICOS NA LÍNGUA VIVA: UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA

POETIC ARRANGEMENTS IN THE LIVING LANGUAGE:
A DIALOGICAL EXPERIENCE

Marlete Sandra Diedrich | [Lattes](#) | marlete@upf.br
Universidade de Passo Fundo

Edemilson Antônio Brambilla | [Lattes](#) | edemilson.brambilla@gmail.com
Universidade de Passo Fundo

Vinícius Franzen | [Lattes](#)
Universidade de Passo Fundo

Resumo: Este artigo se ocupa da ampliação do horizonte social dos estudantes da Educação Básica nas aulas de Língua Portuguesa a partir de uma experiência de prática de ensino de língua como elemento vivo, cujos arranjos poéticos se constituem significativos na interação verbal. Parte-se do princípio de que os estudos da interação, em especial, aqueles da vertente da Análise Dialógica do Discurso, podem iluminar a discussão da Linguística Aplicada sobre o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica. O objetivo desta reflexão é estabelecer relações entre a prática de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e a concepção de horizonte social, cuja ampliação resulta de experiências significativas na/com a língua. A metodologia compreende uma pesquisa-ação desenvolvida em uma turma de 1º Ano de Ensino Médio de uma escola pública de Passo Fundo/RS a partir do trabalho com a linguagem poética. O trabalho realizado permitiu concluir que a prática de ensino de Língua Portuguesa envolve não apenas a discussão da língua como objeto de estudo, mas, principalmente, da língua como fenômeno social, marcada pelo conteúdo ideológico, pelo conteúdo relativo à vida, sendo os arranjos poéticos um modo de se vivenciar a realidade social e cultural, capaz de estabelecer sentido pelos efeitos que causa nas pessoas e na vida em sociedade.

Palavras-chave: Horizonte social. Sentido. Pesquisa-ação.

Abstract: This article deals with the social horizon expansion of basic education students in Portuguese classes from a practical experience having the language as a living element, in which the poetic arrangements are significant in the verbal interaction. We start from the principle that the interaction studies, specially the ones from the Dialogical Discourse Analysis, can enlighten the Applied Linguistic discussion in Portuguese teaching in Basic Education. The goal of this reflection is to establish the relations between practice and the social horizon concept, considering the expansion results from the meaningful experiences in/with the language. The methodology comprehends a research-action working with poetic language, which was developed in a first year high school class from a public school in Passo Fundo city, state of Rio Grande do Sul,. The work allowed us to conclude that the practice in Portuguese teaching does not only involve the discussion of language as subject of study, but mainly the language as a social phenomenon, marked by the ideological matter, by the subject related to life, in which the poetic arrangements are a way to live the social and cultural reality capable to establish meaning through their effects on people and on life in society.

Keywords: Social horizon. Sense. Action-research.

1. Introdução

Este artigo é derivado dos estudos realizados sobre interação conversacional, os quais ocorrem em nosso grupo de pesquisa cadastrado no diretório do Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq, *Linguagens, letramento, formação de professores e inovação metodológica*. Este grupo é formado por estudantes de graduação de Letras, do curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, como também por professores da Instituição e da Educação Básica. Nos trabalhos mais recentes, o interesse de parte deste grupo tem se voltado para as relações interacionais entre professores e estudantes da Educação Básica, em especial, para as interações vivenciadas nas aulas de Língua Portuguesa. Acerca desse tema, destacam-se, no mesmo grupo de pesquisa, trabalhos em nível de Mestrado, tais como *O movimento responsivo e o arranjo tópico em sala de aula*, de Karina Rigo; *A proximidade na interação professor-aluno(s): um olhar para as estratégias discursivas*, de Fernanda Poloshi Zat; *A dinâmica interacional em um colégio da Brigada Militar: os rituais de interação, as vozes sociais e as fronteiras discursivas*, de João Ricardo Fagundes dos Santos.

Acreditamos que o trabalho que aqui apresentamos se insere na pauta dos temas da Linguística Aplicada, uma vez que ele se volta para a prática de ensino de Língua

Portuguesa em uma turma da Educação Básica. Tal trabalho coloca em evidência uma importante tríade: a língua viva, os sujeitos envolvidos e a troca interacional promovida em sala de aula. É sustentado por esta tríade que o tema deste artigo se constitui: a ampliação do horizonte social dos estudantes da Educação Básica nas aulas de Língua Portuguesa, a partir de uma experiência de prática de ensino de língua como elemento vivo, cujos arranjos poéticos se constituem significativos na interação verbal.

O objetivo é estabelecer relações entre a prática de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e a concepção de horizonte social, cuja ampliação resulta de experiências significativas na/com a língua. Perseguindo este objetivo, percebemos que os arranjos poéticos da língua, quando estudados a partir de uma concepção de língua como fenômeno social, podem se revelar extremamente significativos para os estudantes. Por essa razão, uma ação de interação em sala de aula de Língua Portuguesa numa turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Passo Fundo/RS ilustra a concepção aqui defendida. A referida ação representa o que entendemos por uma prática aplicada de ensino de Língua Portuguesa no universo de uma pesquisa-ação. Pesquisa-ação é entendida em nosso grupo como uma pesquisa que projeta uma intervenção na realidade, no nosso caso, na realidade da escola.

A partir dessa breve contextualização, já podemos apresentar a forma como organizamos o artigo: inicialmente, situamos teoricamente a proposta de ensino de língua aqui apresentada e o universo de pesquisa do qual ela faz parte, o qual se constitui na vertente da Análise Dialógica do Discurso; na sequência, detalhamos a proposta em seu viés metodológico, para, por fim, discutir os resultados alcançados e apresentar as considerações finais.

2. A Análise Dialógica do Discurso: conceitos basilares para o ensino de língua

Enquanto, no início do século XX, a Linguística tradicional delegava importante espaço para a compreensão da língua como representação objetiva e evidente da realidade, para Mikhail Bakhtin e seu Círculo de pensadores, o que importava era compreender a língua em sua dimensão social, histórica e dialógica. Com uma crítica direta à grande parte dos pressupostos advindos dos estudos linguísticos da época, bem como às teorias universalizantes, o pensamento bakhtiniano caracteriza-se por apostar em um indivíduo único, evêntico, fragmentado, e em constante transformação e diálogo com o meio social em que está inserido.

A Análise Dialógica do Discurso (ADD) postula que enunciados e locutores entram constantemente em relações dialógicas entre si. Para essa perspectiva, todo enuncia-

do é uma réplica a outros enunciados, sejam eles ditos ou não, e o fato de serem passíveis de resposta já lhes confere esse caráter de interdependência. Ao analisar de modo mais detalhado tal conceito, Fiorin (2016, p. 21-22) afirma que:

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma ideologização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio.

Esse olhar é fundamental para entendermos a concepção de linguagem assumida pela ADD, já que, segundo Sobral e Giacomelli (2016), a ADD entende que a linguagem tem dois componentes: o componente formal, que é a língua, que traz significações, de caráter mais geral; e o componente discursivo, ligado à enunciação e ao sentido, sendo este último produzido na particularidade do discurso e não dado previamente. Para a ADD, não se pode entender o discurso sem a língua, mas também não se pode entender o discurso, que é o uso da língua, sem levar em conta que a produção do enunciado (do discurso) vai além da língua e cria linguagem.

Dessa perspectiva deriva outra distinção bastante clara feita pelos pensadores do Círculo, a saber: tema e significação. O primeiro caso, o tema, segundo Bakhtin/Volochínov (2010), é o estágio superior real da capacidade linguística de significar, pois, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação, por sua vez, é o estágio inferior da capacidade de significar, já que ela não quer dizer nada em si, é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto.

Ainda segundo esses pensadores, a investigação da significação de um elemento linguístico pode tanto voltar-se ao estágio superior, ou tema, e analisar a significação contextual de uma determinada palavra nas condições de uma enunciação concreta; ou ela pode, do contrário, voltar-se ao estágio inferior, o da significação, sendo assim a investigação da significação da palavra no sistema da língua.

Uma distinção clara entre o tema e a significação é alcançada por meio do ato de compreender. Isso porque quando um enunciado é verdadeiramente compreendido, tem-se uma compreensão ativa, a qual leva em conta a possibilidade de uma resposta

a este enunciado, ou, uma possibilidade de diálogo, opondo, à palavra do locutor, uma contrapalavra. Assim, conforme Bakhtin/Volochínov (2010, p. 137), “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente”. A cada palavra do enunciado que compreendemos, fazemos com que ela dialogue diretamente com as nossas, dando origem a uma réplica ao outro enunciado, que é dotada de valoração, e marcadamente ideológica. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2010, p. 137):

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra.

É possível afirmar, então, que os signos usados para produzir um enunciado carregam consigo determinada posição ideológica do enunciador, e analisar tal discurso aponta, também, para a necessidade de considerar o contexto em que determinado indivíduo está inserido no momento em que enuncia. Para Sobral e Giacomelli (2016, p. 1083), todo signo é usado no discurso a partir de dada posição social e histórica de um locutor diante de seu interlocutor. Não recebemos palavras neutras na língua, mas signos que vêm de pessoas reais e revelam uma valoração, ou avaliação, do que é dito.

Desse modo, conforme os dois autores supracitados, nenhum dizer é inocente, ingênuo, gratuito, pois sempre está ligado aos interesses de quem diz (mesmo que o locutor nem saiba que interesses são esses). É preciso considerar, então, que todo enunciado é interessado, ou seja, é algo com que o locutor deseja realizar seu projeto de dizer, aquilo que ele quer que o outro aceite como bom, verdadeiro, correto, etc., a fim de valer seus interesses. Ademais, isso se deve também ao fato de que, ao enunciar, o locutor o faz refletindo toda a carga ideológica a que está exposto, construída em diálogo com o meio no qual está inserido. A esse respeito, Bakhtin/Volochínov (2010, p. 116-117) afirma que:

Na maior parte dos casos, é preciso supor um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito. O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.

Portanto, todo enunciado carrega uma forte carga ideológica, advinda de todos os aspectos formativos do enunciatador, sejam eles ligados ao seu horizonte social, ou ao seu auditório social, pois, é no momento em que seu agir se materializa em discurso, e se dirige, necessariamente, a um outro, que essas características ideológicas passam a se marcar em seu ato enunciativo, já que, compreendemos e enunciamos o mundo mediados pelo prisma do meio social concreto que nos engloba, ou, nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2010, p. 116), “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”.

Para Faraco (2009), a enunciação de um signo é sempre também a enunciação de índices sociais de valor, isto é, a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros semântico-axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valores. É por meio dessas interações que as relações dialógicas se constituem, sendo inerente ao enunciado uma tomada de posição axiológica, uma resposta ao já dito, tendo em vista que a resposta é esperada quando o enunciado é dito. Assim, por ser heterogeneamente constituído, ele está permanentemente atravessado por uma dialogização interna.

É através do contato com o meio social, constituindo-se através de enunciados concretos, e expondo-se a novas relações dialógicas, que o sujeito alcança a ampliação de seu horizonte e, por conseguinte, de seu auditório social. Isso ocorre por meio de um processo no qual o signo é compreendido e interpretado, para que possa, posteriormente, ser interiorizado de maneira significativa para o sujeito. A interiorização acontece, segundo Corazza (2019, p. 68), por meio de um processo de comunicação social, o qual é determinado como horizonte social, já que, nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2010, p. 46): “não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social”.

É com essa concepção de língua e horizonte social, portanto, que apresentamos, na sequência, uma das ações ilustrativas da pesquisa-ação por nós desenvolvida, reveladora do deslocamento dialógico realizado pelo sujeito na linguagem.

3. A Análise Dialógica do Discurso e a Educação Básica: uma ação aplicada

É com base nos preceitos teóricos anteriormente expostos que analisamos, nesta seção, a experiência vivenciada junto a uma turma de alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Passo Fundo/RS, interpretando-a sob a ótica da

Análise Dialógica do Discurso. Inicialmente, apresentamos, para fins de contextualização e clareza, um breve relato da proposta e algumas das nuances dialógicas que caracterizaram a interação entre os sujeitos diretamente envolvidos, uma vez que entendemos ser importante dar a conhecer, ao menos em linhas gerais, o contexto interacional vivenciado. Somente depois dessa contextualização é que nos voltamos para a especificidade de nosso tema.

As experiências vivenciadas pelo grupo de pesquisadores na turma dividiram-se em três encontros – realizados entre os meses de setembro e outubro de 2019. Tal aproximação se deu através de atividades que buscaram dialogar com a realidade dos alunos, com o propósito de dar maior significância ao fazer educacional e, ao mesmo tempo, evidenciar as relações dialógicas presentes no ambiente escolar, tendo o trabalho com a Língua Portuguesa como referência. Para tanto, foram escolhidas algumas temáticas norteadoras para os debates, a saber: medo e coragem.

O primeiro encontro, pautado na aproximação dos pesquisadores com os alunos em seu ambiente escolar, teve como norteador das ações o poema intitulado *Medo*, de Bráulio Bessa. Estabeleceu-se, a partir dele, um diálogo inicial com os estudantes, uma troca de vivências, por assim dizer. Isso resultou em uma discussão a respeito do tema, a partir da qual os alunos passaram a relatar suas próprias experiências de medo, e como fazem para enfrentá-las. Um dos principais relatos feitos por estes estudantes abordava o medo que sentiram no momento de sua inserção em um ambiente escolar novo e totalmente desconhecido, no qual, acreditamos, a carga ideológica de um sujeito apresenta características bastante distintas em relação aos demais, implicando, em um primeiro momento, o medo da não aceitação pelos outros, e uma noção de não-pertencimento, resultando, por sua vez, em uma dificuldade de interação e inserção no novo grupo social.

Esse relato decorre, provavelmente, da certeza, por parte desses alunos, de que o referido medo também era comum aos demais, fazendo com que a estrutura da enunciação fosse marcadamente influenciada pela carga ideológica inerente ao grupo, pois, como nenhum outro aluno relatou seus medos ou experiências particulares, o apelo ao medo comum entre eles lhes pareceu mais confortável de ser relatado. Nesse sentido, Bakhtin/Volochínov (2010, p. 117) afirma que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

Em relação às primeiras manifestações dos estudantes na interação objeto de análise, as quais foram poucas e tímidas, é importante lembrar que há, no sujeito, certa autono-

mia em relação à exposição e aos atravessamentos ideológicos e culturais que a sociedade lhe impõe. Nas palavras de Fiorin (2016, p. 64):

O mundo interior é formado a partir da heterogeneidade dialógica das vozes sociais. Os enunciados, construídos pelo sujeito, são constitutivamente ideológicos, pois são uma resposta ativa às vozes interiorizadas. Por isso, eles nunca são expressão de uma consciência individual, descolada da realidade social, uma vez que ela é formada pela incorporação das vozes sociais em circulação na sociedade. Mas, ao mesmo tempo, o sujeito não é completamente assujeitado, pois ele participa do diálogo de vozes de uma forma particular, porque a história da constituição de sua consciência é singular. Ele é um evento único, porque responde às condições objetivas do diálogo social de uma maneira específica, interage concretamente com as vozes sociais de um modo único.

Com base nos estudos de Bakhtin/Volochínov (2010) e Freire (1996), é preciso levar em conta que o estudante em ambiente escolar pode optar pelo silenciamento como forma de manifestar sua escolha pelo não-pertencimento àquela situação ou mesmo àquele grupo. No entanto, esta escolha não pode ser entendida como neutra, devido à carga ideológica inerente a todos os aspectos que a constituem enquanto tal, fazendo de sua posição também um ato político e ideológico, uma escolha diretamente definidora de si enquanto sujeito: a de não pertencer.

Certamente nem sempre a escolha pelo não-pertencimento está vinculada a uma atitude autônoma, ligada à liberdade e às concepções inerentes ao próprio indivíduo. Por vezes, isso se deve a fatores que alteram, ao menos em partes, o plano de organização social e os princípios que regem determinados grupos, o que faz com que um subgrupo tenda a se diferenciar de outro por questões mais imediatas, como o fato de haver, em meio a esta turma de alunos, duas alunas com deficiência auditiva, o que parece influenciar diretamente o fazer educacional naquele ambiente escolar. Mesmo com a presença de uma intérprete, que, do ponto de vista didático, parece facilitar a prática docente diante da turma, por outro lado – e também do ponto de vista interacional –, aponta para questões concretas que definem o agir e a posição social que essas alunas inclusas assumem.

Ainda que este não seja o principal foco de análise deste trabalho, suscitando um estudo futuro a esse respeito, é preciso considerar que, do ponto de vista bakhtiniano, a mediação feita pela intérprete confere uma influência significativa na relação entre locutor e interlocutor, fazendo com que os enunciados produzidos pela professora assumam nova carga ideológica. A questão se torna mais complexa ainda quando o objeto de estudo é um texto poético, no qual a forma específica de se organizar a mensagem numa

dada língua é determinante para a reflexão proposta. Mas esta é, no momento, apenas uma questão contextual e não o tema deste artigo. Desse aspecto nos ocuparemos em outras reflexões.

O encontro seguinte, por sua vez, teve como norteador das atividades o conto intitulado *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. A partir do conto, alguns questionamentos embasaram o debate em sala de aula, a saber: “Que tipo de relato está sendo feito no conto?”, “Vocês se identificaram com algum ponto do texto? E, por quê?”.

Como resposta, alguns alunos afirmaram não se identificar com a temática tratada no texto de Conceição Evaristo – situações cotidianas da comunidade negra/afro-brasileira urbana. Relacionamos a posição dos estudantes ao pensamento bakhtiniano, mais especificamente, ao fato desses alunos possuírem ou pensar que possuem um horizonte social e um auditório social distinto da realidade apresentada no conto. Os que se identificaram, por outro lado, acabaram por se colocar no lugar do outro, identificando pequenas semelhanças entre si e a vivência transcrita no texto.

Em seguida, os pesquisadores apresentaram aos alunos o conceito de “escrevivência”, termo cunhado por Conceição Evaristo para designar o processo de escrita das vivências de cada indivíduo, ou seja, parte-se da experiência do autor para viabilizar narrativas que dizem respeito a uma experiência coletiva. É esta a concepção basilar que fundamenta a proposta feita aos alunos da escola, para que, em atividades futuras, possam produzir suas próprias “escrevivências”, as quais, à semelhança do que se viu nos textos de Conceição Evaristo, são construídas a partir de jogos de linguagem, de relações de sentido marcadamente metafóricas e metonímicas, as quais só podem ser entendidas a partir de uma leitura que olhe para além das palavras, que olhe para as relações estabelecidas no meio social do sujeito que se revela ao dizer, as quais encontram na palavra e nos arranjos poéticos um meio de expressão de vivências muito particulares, cujo sentido se constrói e se particulariza por meio da escrita, logo, podem ser entendidas como “escrevivências”.

Essa proposta pode ser compreendida também através de seu caráter marcadamente dialógico, já que, ao passo em que os alunos fazem suas próprias “escrevivências”, consideram também a presença de um interlocutor nesta escrita, delegando grande importância à relação eu/outro, concepção fundamental para a teoria bakhtiniana. Bakhtin/Volochínov (2010) compreende a linguagem, e a palavra, de um modo especial, como sendo um importante meio enunciativo que permite com que o sujeito se defina em relação ao outro e ao coletivo. Esse ato de enunciar passa a ser o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados, determinados por sua condição real e por

sua situação social mais imediata. Assim, a palavra é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém – do aluno, no caso das “escrevivências” –, como pelo fato de que se dirige *para* alguém, constituindo-se como o produto da interação entre o locutor e seu interlocutor. Dessa maneira, a concepção dialógica se constitui em sua plenitude, e as “escrevivências” destes alunos, longe de serem dotadas de neutralidade, expressam seu posicionamento ideológico, e o definem para si, e para a sociedade de um modo geral. E fazem isso por meio, principalmente, de arranjos poéticos, os quais, nesse contexto, são compreendidos como elementos singulares na experiência com a linguagem e justamente por isso podem ser vistos como fundamentais na ampliação do horizonte social dos sujeitos que deles fazem uso, conforme estamos propondo neste artigo.

Visando aprimorar as relações interacionais propostas pelo grupo, em sua última interação, os alunos da escola deslocaram-se até o Laboratório de Estudos Linguísticos e Literários Mundo da Leitura, no campus da Universidade de Passo Fundo, com o intuito de conhecer o ambiente acadêmico. Foram recepcionados com a música *AmarElo*, do rapper Emicida, e com questões norteadoras para o debate, sendo que algumas delas foram: “Você já sentiu medo de sair de casa?”, “Você já teve que atravessar a rua à noite porque alguém vinha na direção oposta?”, “Você já teve medo de sentar ao lado de alguém no ônibus?”.

Evidenciamos, nesta etapa, uma identificação maior por parte dos alunos com relação à temática do medo, pois, apesar de reações contidas e respostas breves, ficaram evidentes a familiaridade e a proximidade dos estudantes com o que fora retratado nas questões norteadoras. Assim, é possível afirmar que a temática que vinha dando base às aproximações com a turma dialogou de modo mais concreto com o horizonte social e com a realidade vivenciada cotidianamente por esses estudantes, os quais relataram algumas situações concretas por eles já vivenciadas, falaram de suas experiências pessoais e de como essas questões se presentificam em suas vidas. Mas o grande momento da interação ainda estava por vir.

Dando continuidade às atividades propostas, os bolsistas do Projeto realizaram uma leitura dramatizada do conto *Maria* – que segue a mesma linha temática do conto utilizado no encontro anterior –, de Conceição Evaristo, com o intuito de promover uma experiência diferenciada aos estudantes, com o uso da expressão vocal como grande recurso de estabelecimento de sentidos singulares no texto lido. Depois, os estudantes realizaram a leitura silenciosa e individual do mesmo texto, para, em seguida, ser lançado o questionamento: “Qual foi sua experiência com a leitura dramatizada? E com a indivi-

dual? ”. Assim abriu-se a discussão visando à análise da materialidade do texto, por meio da qual se percebeu a riqueza e profundidade de cada detalhe existente na construção do conto, fazendo jus à “escrevivência” de Conceição Evaristo.

Ao relatarem suas impressões referentes à leitura dramatizada, os estudantes consideraram-na mais proveitosa em relação à individual, pois compreenderam com maior facilidade o panorama geral do enredo do conto de Conceição Evaristo. A leitura individualizada, por sua vez, foi importante para auxiliar na compreensão de aspectos mais particulares da construção da narrativa, a exemplo de enunciados como: “faca-laser que corta até a vida” e “será que os meninos gostavam de melão? ”, as quais, analisadas no contexto específico do conto, revelam metáforas e metonímias possíveis em função da forte carga ideológica que as relações de sentido construídas no discurso mobilizam, transcendendo a compreensão do texto enquanto um sistema de signos totalmente transparente ao sujeito. Não nos deteremos aqui em apresentar todos os enunciados cujos arranjos poéticos foram analisados, mas precisamos esclarecer que a análise realizada contou com a participação efetiva dos estudantes, os quais assumiram o seu espaço de dizer, posicionando-se acerca das escolhas do enunciador do texto a partir da particularidade do contexto social apresentado, o de uma empregada doméstica, o qual contrasta com o contexto social da personagem patroa, por exemplo, ou com o contexto social do pai da criança, outra personagem do conto. E é essa compreensão que permite entender o elemento “melão” não apenas como uma mera fruta citada no texto, mas como um objeto-valor que denuncia a desigualdade social, uma vez que a ele nem todos têm acesso, constituindo-se, assim, o arranjo poético metonímico por meio do qual o signo “melão” assume novos temas na particularidade da enunciação. Essa mesma relação é constituída no texto e percebida pelos estudantes com o uso do signo “faca laser”, o qual representa muito mais do que um simples objeto cortante de uso na cozinha, pois, quando associado ao enunciado “corta até a vida”, assume um outro modo de dizer, uma outra maneira de o sujeito mobilizar a língua: é a especificidade do poético, capaz de dizer mais do que está sendo afirmado, já que estabelece relações de sentido inovadoras e renovadoras da significação linguística, assumidas na compreensão da subjetividade da personagem exposta no texto, em especial, em relação às suas vivências.

Situação semelhante foi experienciada ao final do encontro, com a apresentação de dois vídeos: primeiramente, o videoclipe completo da música *AmarElo*, e, logo após, o vídeo *A história por trás do clipe*, no qual as diversas histórias dos personagens de *AmarElo*, moradores do Morro do Alemão, no Rio de Janeiro, são narradas. Os vídeos foram exibidos.

dos sem maiores discussões, uma vez que o objetivo era apenas apresentar as narrativas presentes na música e seu contexto social, para que os estudantes pudessem sair daquele encontro levando possibilidades de reflexão em torno do modo como as adversidades, medos e a necessidade de continuar vivendo, lutando, a coragem, portanto, foram retratadas pelos arranjos poéticos de *AmarElo*, os quais são ricos e reveladores de construções muito singulares do ponto de vista do sentido, como atesta o sample de *Sujeito de Sorte*, de Belchior, refrão da música de Emicida: “Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro/Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”. O sample se presentifica no mundo da música como um recurso de construção no qual um fragmento (uma amostra) de outra obra já existente é usado para compor nova obra. No caso de *AmarElo*, o uso do sample provoca a discussão acerca da renovação de sentidos num contexto social e histórico, uma vez que *Sujeito de Sorte*, de Belchior, de 1976, certamente retratava questões sociais distintas das de hoje, as quais são retomadas em parte, mas ressignificadas numa nova enunciação em *AmarElo*. Esse processo de construção de sentido merece reflexão quando se analisa a língua viva e seus arranjos poéticos, por isso, acreditamos que tal processo tenha sido levado em conta pelos estudantes em suas análises.

A pesquisa-ação ainda está em desenvolvimento e por essa razão não pretendemos neste artigo apresentar seus resultados finais. Acreditamos que com a análise dessa ação específica com os textos poéticos conseguimos ilustrar a proposta que ora propomos, o que nos permite refletir acerca dos resultados alcançados com esta ação em específico.

4. Resultados alcançados

Com a prática desenvolvida, alguns resultados podem ser dados como alcançados, destacando-se, entre eles, o fato de que a interação entre os sujeitos envolvidos na ação foi além do que comumente se vê nas interações em sala de aula entre professor e aluno, as quais, na maioria das vezes, se dão a partir de discursos pautados na relação de poder, numa tentativa de serem de natureza monologizante, uma vez que o dizer do professor em geral é o único validado. Na ação relatada, todos os sujeitos envolvidos construíram projetos de dizer, constituídos por relações sociais e interacionais diferentes entre si, extremamente dialógicas, como se espera que devam ser as interações na área da educação. Com essa concepção, é possível romper, ao menos parcialmente, a realidade de um fazer educacional conservador e pautado somente na figura central do professor – agora somente mediador desse conhecimento –, o que, conforme Freire (1996) e (1987), delega ao aluno maior autonomia do fazer educacional, com a possibilidade de dialogar com seu horizonte social.

Tais resultados são imprescindíveis para que possamos chegar à satisfação do objetivo proposto nesta reflexão. Lembremo-nos dele: estabelecer relações entre a prática de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e a concepção de horizonte social, cuja ampliação resulta de experiências significativas na/com a língua.

Com certeza, é possível afirmar que uma experiência significativa na/com a língua só se concretiza quando há um envolvimento do sujeito com a realidade a ele apresentada. Assim, todos os textos caracterizados por arranjos poéticos apresentados aos estudantes do 1º Ano do Ensino Médio foram analisados a partir da concepção particular e da vivência particular dos estudantes leitores, os quais, com o auxílio dos pesquisadores-professores, puderam efetuar deslocamentos de sentido a partir dos arranjos poéticos percebidos; tais deslocamentos se tornaram viáveis em função da concepção de “língua viva” assumida pela ação em questão: a língua mobilizada nas enunciações apresentadas nos textos revela vivências particulares dos locutores que encontram espaço de voz para suas experiências carregadas de significado na vida em sociedade. Outro deslocamento possível nesta ação é o fato de que o dizer do outro não é somente dele, uma vez que eu posso também me identificar de alguma forma com esse dizer, aceitando-o ou confrontando-o, na simples realização do que apregoa Bakhtin/ Volochínov (2010, p. 141):

O criador de gado pré-histórico não tinha preocupações, não havia muita coisa que realmente o tocasse. O homem da era capitalista está diretamente relacionado com todas as coisas, seus interesses atingem os cantos mais remotos da terra e mesma as mais distantes estrelas. Esse alargamento do horizonte apreciativo efetua-se de maneira dialética. Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integram à existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo. Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la.

O fato de a ação nesta turma ter propiciado aos estudantes a oportunidade de acessar a experiência do outro, via arranjos poéticos, é uma possibilidade de ampliação do horizonte social desses estudantes, uma vez que os arranjos poéticos passam a ser ressignificados em sua própria experiência, assim como “os aspectos da existência” neles envolvidos.

5. Considerações finais

Certamente para alguns a reflexão aqui apresentada pode parecer ousadia ou mesmo incompreensão do que de fato se entende por Linguística Aplicada. Assumimos o caráter ousado da proposta, mas refutamos o da incompreensão. Fazemos isso pautados na ideia de Teixeira (2012), segundo a qual a Linguística é uma ciência poderosa, especialmente porque está relacionada ao conhecimento sobre o homem. Com esse olhar, assumimos a convicção de que a Linguística, ciência poderosa, com tantos desdobramentos, não pode cair no reducionismo, pelo contrário, precisa aproveitar os diversos estudos que se realizam no seu escopo para melhor compreender o homem que fala, que escreve, que interage. Dessa forma, acreditamos que os estudos acerca da interação, tal qual têm se realizado na vertente da ADD, podem ser acolhidos no universo da Linguística Aplicada, principalmente, quando se trata de experiências de ensino em ambientes institucionalizados como a escola.

As pesquisas realizadas até aqui neste universo têm mostrado o quão importante é garantir aos estudantes da Educação Básica, em especial, nas escolas públicas, interações que lhes possibilitem se sentir parte do processo de ensino e aprendizagem, interações nas quais a língua viva compareça como elemento que “conecta os participantes da situação” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 119), uma vez que se conecta com a vida. Temos plena certeza de que os arranjos poéticos analisados nas enunciações das quais nos ocupamos em nossa ação assumem esse caráter social.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 203p.

BELCHIOR, Antonio Carlos. *Sujeito de sorte*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5MV_Fa3MQuA. Acesso em: 05 de fevereiro de 2020.

BESSA, Bráulio. Medo. In: BESSA, Bráulio. *Poesia que transforma*. Rio de Janeiro: Sextante, 2018. p. 32.

CORAZZA, Maritana. *As redes sociais digitais e a ampliação do horizonte valorativo*. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

EMICIDA. *AmarElo*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2020.

EMICIDA. *As histórias por trás do clipe*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w6A0ySjhaHA&t=213s>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2020.

EVARISTO, Conceição. Maria. In: EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014. p. 39-42.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. In: EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014. p. 15-20.

FARACO, Carlos. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. 1.ed. São paulo: Parábola Editorial, 2009. 168 f.

FIORIN, J. L. O dialogismo. In: *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 21-65.

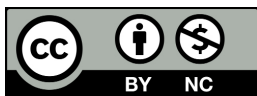
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a Análise Dialógica do Discurso – ADD. *Revista Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, vol. 10, n. 3, p. 1076 - 1094, jul./set. 2016.

TEIXEIRA, Marlene. O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem. *Revista Desenredo*, Passo Fundo, vol. 8, n. 1, 2012. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2639>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.



Data de submissão: 05/02/2020

Data de aceite: 04/05/2020

**A AMPLIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COMO
UM DOS EIXOS PRIORITÁRIOS NA EDUCAÇÃO DE LINGUAGEM:
PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

EXPANDING LITERARY EXPERIENCE AS ONE OF THE PRIORITY AXES
IN LANGUAGE EDUCATION: FIRST APPROACHES

Émilly Todescato | [Lattes](#) | emilly.todescato@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina

Kimberli Sabino | [Lattes](#) | kimberli.ariotti@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: O presente artigo tem como objetivo explorar as primeiras aproximações sobre o trabalho de educação linguística, tendo em vista a ampliação da experiência literária como um dos eixos prioritários do ensino de língua portuguesa no Brasil. A discussão enfrentada, sobre o lugar que a leitura do texto literário ocupa nas aulas de Língua Portuguesa, fundamentou-se na teoria histórico-crítica e na pedagogia histórico-cultural, tendo uma abordagem dialógica e histórica, com a finalidade de promover a aproximação do problema com os fundamentos teórico-filosóficos e pedagógicos.

Palavras-chave: Linguística. Literatura. Educação Linguística. Linguística Aplicada. Ensino.

Abstract: This article aims to explore the first approximations about the work of language education, aiming at the expansion of literary experience as one of the priority axes of Portuguese language teaching in Brazil. The discussion regarding the place that reading the literary text occupies in Portuguese language classes was based on historical-critical theory and historical-cultural pedagogy, taking into account a dialogical and historical approach, thus promoting approximation with the theoretical-philosophical and pedagogical foundations.

Keywords: Linguistics. Literature. Language education. Applied Linguistics. Teaching.

1 Introdução

A temática desse artigo surge, ou melhor, dá continuidade à necessidade histórica de pensar uma pedagogia revolucionária, ou marxista, como houve no momento pós-ditadura. O momento histórico foi marcado pelo debate sobre o modelo educacional, que era o tradicional. Pôde ser discutido esse modelo educacional e perante as duas possibilidades – de ser revolucionário ou ser neoliberal –, aponta Saviani (2008, p. 12) que em “uma sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa posição de classe dominante. E as pedagogias contra hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário.” No mais, as entidades governantes fizeram a opção pelo modelo neoliberal de sociedade e conseqüentemente de educação, “o que estava na ordem do dia era a realização da revolução democrático-burguesa, a concepção pedagógica adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira se deu pelo movimento escolanovista” (SAVIANI, 2008, p. 14). Dessa forma, a partir da década de 80, a Escola Nova cresce como modelo educacional alternativo, servindo ao projeto neoliberal. Com a possibilidade da escolha entre dois modelos, e, em tempos de obscurantismo beligerante (DUARTE, 2018), parece imperativo rediscutir o projeto educacional que se tem, e parece que essa discussão leva a uma superação dos modelos alinhados à perspectiva neoliberal em favor de modelos alinhados a uma pedagogia revolucionária de fundamento marxista, de concepção dialética na versão do materialismo histórico e atrelando as bases psicológicas à psicologia histórico-cultural (SAVIANI, 2008). Seguindo o imperativo, nesse tempo histórico, de superar os modelos pedagógicos de caráter neoliberal e de questionar o modelo imposto, a pedagogia histórico-crítica coloca-se como fundamental, trazendo seus fundamentos para entender educação como ato de produzir (direta e intencionalmente), em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008), sendo a prática social o ponto de partida e de chegada da prática educativa.

No entanto, o trabalho educativo (SAVIANI, 2003) – ressaltando, aqui, que o trabalho do professor é ensinar e o do aluno é aprender – possui uma ação intencional. O que se vê em tempos de obscurantismo beligerante (DUARTE, 2018) é a escola se tornando refém do imediatismo e do pragmatismo da cotidianidade, especialmente na sociedade capitalista contemporânea, sendo que os conteúdos escolares têm importância fundamental para que o indivíduo aluno compreenda as

Relações entre sociedade e natureza, do processo histórico pelo qual

os seres humanos vêm se organizando socialmente para a produção/reprodução das condições materiais de existência humana e, também, para domínio da riqueza simbólica por meio da qual a humanidade confere sentido as suas obras. (DUARTE, 2018, p. 143)

Os conteúdos escolares nada mais são do que a experiência humana acumulada e sintetizada nas ciências, nas artes e na filosofia. O processo educativo encaminha a conquista da autonomia e da liberdade, à medida que o indivíduo vai se apropriando das riquezas culturais e “forma necessidades e potencialidades ampliadoras de suas atividades e de suas relações com o mundo” (DUARTE, 2018, p. 144). A educação linguística, na perspectiva defendida por Britto (2012), é esse modelo empregado por uma reflexão específica sobre o ensino de língua, da alfabetização (da educação infantil) até o ensino superior. Esse trabalho tem como objetivo discutir o lugar que a leitura do texto literário ocupa nas aulas de Língua Portuguesa.

2 Formação humana

Pela perspectiva marxista e, principalmente, pelo momento histórico atual, se faz mais do que necessário ressaltar a importância da arte na formação do indivíduo. A arte como manifestação humana e como campo de conhecimento é parte desse processo de formação humana. Duarte e Martins (2013) ressaltam que

Se na organização material da sociedade contemporânea há uma grande distância entre, por um lado, as possibilidades criadas pela capacidade produtiva humana e, por outro, as limitações da vida da maior parte da humanidade, não se pode dizer que as coisas sejam diferentes, no que se refere ao papel que a ciência, a arte e a filosofia têm desempenhado para a vida humana. O conhecimento científico, em que pesem suas limitações, contradições e disputas, obteve avanços enormes na compreensão da natureza (NANDA, 1999). Contudo, boa parte da humanidade sequer tem notícia da existência desse conhecimento e adota comportamentos e valores orientadores da vida, baseados em crenças em seres inexistentes, em paraísos celestes ou infernos de sofrimento eterno. Sem desconsiderarmos que as artes também foram afetadas pela decadência ideológica da sociedade burguesa, entendemos ser inegável que elas acumularam, ao longo da história, uma riqueza capaz de desenvolver os sentidos humanos em múltiplas direções, alcançando níveis muito elevados (LUKÁCS, 1966a, 1966b, 1967a, 1967b). (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 69)

Dentre as diversas manifestações artísticas está a arte da palavra – a literatura. Primeiramente, há de se considerar, no escopo da teoria marxista, que a linguagem humana é originada a partir do e pelo trabalho, uma vez que o trabalho, antes de tudo, é o fundamento da vida humana, pois é uma condição para a existência social. Entretanto,

não é todo trabalho uma atividade, pois a atividade carrega a ideia de consciência de um resultado pretendido para a ação, sendo esse o elemento significativo da categoria. Uma atividade humana, para ser de fato trabalho, precisa contar com essa relação dialética entre antecipação na consciência e objetivar a ação, ou seja, prévia-ideação e objetivação precisam estar presentes. Sendo assim, é por meio da atividade que o sujeito produz uma realidade humana e, ao produzi-la, ele humaniza a si próprio, ou seja, “a atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetiva” (DUARTE, 2013, p. 26) e, de forma dialética, a objetivação e a apropriação são essenciais para a “autoprodução do ser humano por meio da atividade vital humana, o trabalho.” (p. 9).

De certo, as ações animais e as atividades humanas vão se diferenciar ao longo do curso da história, pelo fato de que os homens criam ideias e essas ideias carregam em si um embrião para construção objetiva e material da realidade, enquanto os animais agem e produzem para suprir as necessidades básicas, natureza muito diferente da humana. A natureza humana é capaz de produzir e de antever, no âmbito da consciência, o resultado necessário (uma objetivação necessária, um produto necessário, um objeto necessário), pretendido justamente por conta de uma necessidade. Na perspectiva marxista, não há nada de natural, tudo que supera alimentação e segurança é produzido. Deste modo, a própria linguagem é fruto de uma necessidade humana: a comunicação, sendo vital para a atividade de trabalho coletiva. Ainda, quando tomamos linguagem como instrumento, Duarte (2013, p. 28) afirma que “um instrumento não é apenas algo que as pessoas utilizam em sua ação, mas algo que passa a ter uma função social, uma significação que é dada pela atividade social. O instrumento é, então, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da prática social”, ou seja, a linguagem tem determinadas finalidades no interior da prática social. Eis que

[..] ao reconhecer a centralidade do trabalho na formação humana e, conseqüentemente, na estruturação do psiquismo, Vygotski historicizou o desenvolvimento de suas propriedades, aliando esse desenvolvimento à reorganização dos mecanismos naturais por decorrência da apropriação da cultura. Postulou que as particularidades psíquicas especificamente humanas se instituem na transformação dos processos naturais – que ligam de modo imediato o ser ao meio – em processos mediados, que dirigem o comportamento humano por intermédio do signo. (MARTINS, 2015, p. 45)

A própria linguagem, sendo uma manifestação humana e, como visto na perspectiva defendida, devido à formação da consciência, o homem é capaz de “transcender a situação, assim como as opções e os pontos de vista pessoais, para colocar-se na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 422). Assim, a linguagem em sua função instrumental designa que

o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume. Para explicar essa premissa, ele [Vigotski] recorreu a três proposições: a primeira diz respeito às semelhanças e pontos de contato entre o emprego de ferramentas e o emprego de signos; a segunda visa suas divergências; e a terceira busca indicar as reais correspondências psicológicas entre eles. É no âmbito dessa explicação que a categoria mediação assume centralidade. Em relação às semelhanças e pontos de contato, afirmou que tanto os instrumentos quanto os signos se incluem no conceito mais geral de atividade mediadora, isto é, um tipo de atividade que permite aos que participem dela exercerem entre si, a partir de suas propriedades essenciais, uma influência recíproca da qual depende a consecução do seu objetivo. Portanto, a mediação ultrapassa a relação aparente entre coisas, penetrando na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas. [...] a mediação é interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico. (MARTINS, 2015, p. 46)

Portanto, a semelhança entre o domínio de um objeto material e o domínio de um signo é que os dois são elementos que ao serem tomados pelo sujeito, a partir de suas necessidades, contribuem para o processo de objetivação da realidade social, além da apropriação. Nessa perspectiva, a atividade mediadora é tomada em uma relação sujeito-objeto, sujeito-sujeito e sujeito-meio. É a atividade mediadora que permite que um sujeito incida sobre outro, além de incidir sobre a realidade. Ainda, é a realidade social, a interação entre as coisas, que dá significado aos objetos materiais e à própria linguagem, superando a relação aparente entre as coisas e colocando uma ideia de intervinculação das propriedades essenciais dos objetos (materiais ou imateriais), sempre em relação dialética. De encontro, o psiquismo humano se manifesta pelos modos de funcionamento naturais e as formas instrumentais,

Os primeiros, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores, foram denominados funções psíquicas elementares; os segundos, caracterizados como funções psíquicas

superiores, são produtos da evolução histórica e especificamente humanos, ou seja, conquistas do desenvolvimento do ser social. Para Vygotski (1997), o ato instrumental, isto é, o ato mediado por signos, introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então, opera como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas, naturais, em expressões volitivas, culturais. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio delas o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação. (MARTINS, 2015, p. 46)

Ou seja, os instrumentos técnicos, os primeiros, transformam o objeto externo, e os signos, os segundos, têm como objetivo a transformação do próprio sujeito. Ainda, Vigotski (2012 [1995], p. 272) afirma que “el desarrollo del lenguaje del niño influye sobre el pensamiento y lo reorganiza”, portanto,

As palavras ajudam, em primeiro lugar, a destacar o mais importante e, em segundo lugar, a combinar quaisquer imagens. Em vez de subir o armário ou saltar para pegar a bola, posso esboçar em um minuto dois ou três planos de ação e eleger um deles. Vemos, então, que a solução de uma tarefa por meio da palavra ou de ação são completamente distintas. (VIGOTSKI, 2012 [1995], p. 276, tradução nossa)

Assim, a formação do ser humano em sua manifestação histórica concreta na forma social capitalista, ou seja, a perspectiva histórico-ontológica da formação humana, apresentada por Saviani e Duarte (2010), vê o comportamento dos indivíduos, assim como o comportamento linguístico, como um produto social, pertencente a uma determinada forma de sociedade. A importância da educação, na perspectiva de formação humana, se dá, principalmente, pelo fato de a educação emergir como “uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana.” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423). Nesse sentido,

as artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de forma artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual. (DUARTE, 2016, p. 115)

Cabe retomar que o sistema capitalista continuou a conduzir

a divisão da população em classes diferentes e, portanto, no antagonismo entre as classes dominantes e as classes oprimidas. Em consequência, os interesses das classes dominantes converteram-se no elemento propulsor da produção, enquanto esta não se limitava a manter, bem ou mal, a mísera existência dos oprimidos. (ANTUNES, 2004, p. 26)

A literatura, sendo uma manifestação artística, tem a capacidade de levar o leitor a explorar além da vida cotidiana. Nessa perspectiva, além da emancipação do trabalho no sistema capitalista, ou melhor, de uma nova forma de conceber o trabalho que não as determinadas pelo capital atualmente, sendo o trabalho o pilar central da natureza humana, o que nos diferencia dos outros animais, é fato que o homem precisa produzir a sua própria existência para garanti-la, e faz transformando através do trabalho. Para isso, na educação, sendo ela um fenômeno próprio dos seres humanos, a mediação teórico-metodológica (DUARTE, 2017), juntamente com uma visão científica de como pensar o mundo e a presença da escola, se torna condição para uma reflexão sobre a educação. Assim, as teorias e perspectivas aqui defendidas visam a formação humana além de conteúdos de todas as áreas e do desenvolvimento da dimensão cognitiva, mas também o desenvolvimento da dimensão cultural das relações interpessoais, da criatividade, da afetividade, dos valores. Ou seja, a educação omnilateral, com o desenvolvimento integral do indivíduo em todas as potencialidades e em todos os sentidos.

3 Educação linguística

Para discutir as questões relativas à educação linguística, é necessário perpassar, ainda que brevemente, pelas concepções de educação. Assim como afirmou Saviani (1984), a natureza da educação e a natureza humana estão interligadas. Uma vez que, em oposição a outros animais, o homem precisa produzir sua própria existência, adaptando a natureza a si e, conseqüentemente, a transformando, o que diferencia o homem de outros animais, conforme o autor, é o trabalho, pois através dele são extraídos da natureza os meios de sobrevivência necessários para que se crie um mundo humano.

Partindo desse raciocínio, Saviani (1984) afirma que a educação, além de ser uma exigência para o processo de trabalho, é também, em si mesma, um processo de trabalho. É, portanto, o que o autor chama de “trabalho não-material”, uma vez que produz materiais abstratos, como conhecimentos e valores. Sendo assim, o trabalho com a educação tem como premissa produzir em cada indivíduo, de forma direta e proposital, “a humani-

dade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1984, p. 2). Ou seja, o objeto da educação são os elementos da cultura humana que necessitam ser incorporados por cada indivíduo e, também, a busca pela maneira mais adequada para alcançar esse objetivo.

Em se tratando da relação entre educação e trabalho, é inevitável discorrer sobre as concepções marxistas. Sabe-se que a temática educacional não ocupa um papel central na obra de Marx, de modo que não há, de forma explícita, uma teoria a respeito da educação, tampouco orientações a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é possível identificar em sua obra uma preocupação com a temática educacional, principalmente no que tange ao papel que a educação tem nas transformações do âmbito social, e não apenas no desenvolvimento individual.

A partir da união entre escolaridade e trabalho, conforme Ferreira e Bittar (2008), Marx engendrou sua concepção educacional, compreendendo que uma aliança entre a educação e o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo seria capaz de formar o “homem novo”, sendo este “consciente das suas potencialidades históricas, que embrionariamente já se manifestava nos marcos da própria Revolução Industrial” (FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 638).

Marx versa sobre uma educação voltada para a formação de um homem *omnilateral*, que harmoniza seu tempo de trabalho com o seu tempo livre. Segundo Ferreira e Bittar (2008), para Marx e Engels é necessário abordar as questões socioeconômicas, bem como a luta de classes que sustentam a educação para que se possa falar dela, eliminando seu aspecto idealista e neutro e declinando qualquer memória romântica antiindustrial.

Essa *omnilateralidade*, para Marx e Engels, está relacionada ao trabalho, “que é uma das categorias fundamentais do materialismo histórico, ocupando, por conseguinte, lugar central na proposta pedagógica marxiana” (FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 641). Conforme a visão marxiana, o aspecto negativo relativo ao conceito de trabalho é justamente a unilateralidade do homem, advinda de um processo de alienação a partir da divisão do trabalho, em que o trabalhador se sente fora de si quando no trabalho, como se não pertencesse a si mesmo. Dessa forma, a proposta educacional marxista demonstra ser radicalmente humanista. Conforme Ferreira e Bittar (2008), para o marxismo, tanto o corpo quanto a espiritualidade do indivíduo devem ser desenvolvidos simultaneamente. A formação omnilateral, será, então, a “transformação da individualidade tendo-se como referência a luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência verdadeiramente livre e universal” (DUARTE, 2017, p. 121).

3.1 Letramento e conhecimento

Um dos fenômenos históricos que se realiza e se produz a partir do trabalho humano é a própria língua. Ela é, segundo Britto (2012), “uma totalidade, que, constituída na história humana, institui os sujeitos, sendo marca de identidade, condição de pensamento, modo fundamental de relacionamento e intervenção no mundo”. A língua, além de ser uma manifestação de identidades não só de indivíduos como também de nações, é poder. Especialmente o domínio sobre a linguagem, como a leitura e a escrita.

De acordo com Bourdieu (1998 apud BRITTO, 2012), essa expressão de poder se manifesta a partir do conceito que chamou de *língua legítima*, ou seja, uma língua que expressa poder e é *reconhecida* pelo Estado. A partir dessa crença, nasce o preconceito linguístico e todos os seus desdobramentos; a utopia de um modelo correto da língua e estereótipos criados envolvendo a cultura. Questões como essa geram um debate pedagógico acerca de como se deve ensinar a língua materna e do que ela tem a ensinar.

Conforme Britto (2012), através da escola são partilhados os conhecimentos formais, e a ela cabe o encargo de uma Educação Linguística que não se reduza a uma aprendizagem desordenada tal como é feito no cotidiano. Portanto, cabe à escola assegurar que seus alunos tenham acesso não só à escrita, como também aos discursos constituídos a partir dela, uma vez que a aprendizagem da escrita e de todos os outros conteúdos transmitidos por ela são essenciais para a formação do sujeito e se efetivam através da reflexão.

Ainda no que tange o ensino da escrita, o autor chega à conclusão de que existem duas vertentes de ensino: a tecnicista e a política. Enquanto a primeira parte do pressuposto de que o letramento é um conhecimento abstrato, portanto não associado a outros conhecimentos, tomando forma de competência e idealizando um modo de ação ideal para todos, a segunda não faz essa dissociação em relação aos outros conhecimentos, portanto, segundo essa vertente, o saber da escrita não independe do conhecimento. Dentro da discussão da educação linguística, os estudos do letramento têm avançado como possibilidade teórica para o enfrentamento desse modelo neoliberal, no entanto, ele é insuficiente.

Dessa forma, conforme Duarte (2004 apud BRITTO, 2007, p. 29), “[...] devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo”. Ao concordar com o raciocínio do autor, Britto (2012) frisa que é preciso recusar a ideia de um letramento voltado para os usos cotidianos da escrita e que atribui à leitura e à escrita o caráter de competência, uma vez que assim é reforçada a ideia de uma educação subserviente às demandas produtivas, desfavorável à formação intelectual.

3.2 Educação linguística

Para discutir o ensino da língua na educação escolar, Britto (2012) parte de dois pressupostos. Primeiro, de que a principal função da educação escolar é auxiliar no desenvolvimento intelectual e social dos alunos. Segundo, de que a educação linguística deve partir de uma ação pedagógica que faça com que os alunos consigam conceber língua e linguagem como fenômenos históricos que são, além de entender seu funcionamento, bem como uso, formas e modos de utilização na forma oral e escrita, a fim de, além de estudar e aprender, viver sua subjetividade.

Partindo da inferência de Geraldi (1996), de que a língua é um produto histórico em constante atualização enquanto parte da interação na sociedade, Britto (2012) ressalta a concepção do autor de que:

A língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo. De um lado, porque sua “apreensão demanda” apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza); de outro lado, porque o produto histórico - resultante do trabalho discursivo do passado - é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção. (GERALDI, 1996, p. 28 apud BRITTO, 2012, p. 85)

Sendo assim, fica evidente a importância da educação linguística. Além disso, o conhecimento da língua, bem como o próprio uso da escrita, é essencial para a inserção social, uma vez que, seguindo Britto (2012), vivemos em uma sociedade grafocêntrica. Entretanto, como bem lembra o autor, o conhecimento da leitura e da escrita não está dissociado de outros conhecimentos objetivos, tendo em vista que, segundo Geraldi (1996, p. 46 apud BRITTO, 2012, p. 87), “a aprendizagem da escrita se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita”.

Diante do fato de vivermos em uma sociedade de classes, a posse da modalidade escrita ainda está desigualmente distribuída, ou seja, quem a domina são os grupos de poder econômico e político mais elevado. Entretanto, conforme esclarece Britto (2012), tanto os discursos públicos, quanto as propostas pedagógicas não concebem a escrita como estando relacionada ao conhecimento e ao poder. O que se tem é uma ideia de formação voltada para os usos cotidianos, afastada do objetivo de formar sujeitos independentes. Segundo o autor, essa busca por indivíduos que ajam de acordo com as determinações do sistema se justifica a partir de uma pretensão de que esses indivíduos sejam produtivos, capazes de seguir instruções, assumindo e respeitando valores ideológicos.

Portanto, para os educadores que almejam uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos, fica o desafio de desenvolver práticas de ensino apropriadas para tal. Britto (2012) explica que a educação linguística tradicional é voltada para uma ideia de correção da língua, ou seja, da existência de uma língua padrão, e é gerida, também, pela gramática tradicional. Além disso, tem-se o ensino de leitura e redação com associações de textos canônicos com escritas cotidianas. O autor ressalta que as reformulações do ensino de Língua Portuguesa estão fadadas ao fracasso se insistirem em ater-se ao dilema normativo de como ensinar certo. Segundo ele, a pergunta correta a se fazer diz respeito às razões e finalidades do ensino da língua. É preciso reconhecer que

assumindo que só faz sentido ensinar o que o outro não sabe e que qualquer falante nativo do Português sabe Português, há conhecimentos significativos a serem explorados. Faz todo o sentido tomar a língua como objeto de investigação e conhecimento numa perspectiva que permita a ampliação da percepção do fenômeno da linguagem, independente do uso prático e cotidiano. (BRITTO, 2012, p. 93)

Portanto, Britto (2012) conclui que a educação escolar deve ter como objetivo a expansão tanto do conhecimento de língua quanto o de mundo, não somente a correção de acordo com um modelo padrão da língua supostamente correto. Além disso, segundo o autor, é preciso rearranjar a concepção sobre leitura, pois é um engano pensar que o objetivo da educação linguística seja desenvolver um gosto pessoal da leitura e escrita, pois a educação escolar deve favorecer o desenvolvimento de um senso crítico e de conhecimentos que transcendem a vida cotidiana.

4 Experiência literária

Para além da organização de conhecimentos e aprendizagem, de aprofundamento e sistematização do conhecimento, a escola como lugar de formação é “o lugar, enfim, em que a pessoa, reconhecendo-se no mundo e olhando para o que a cerca, imagine o que está para além do aqui e do agora.” (DUARTE, 2015, p. 36). Sendo assim, tomando como referência o documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (2019, s.p.), o qual toma a leitura como um dos eixos prioritários do ensino de Língua Portuguesa, este eixo compreende

as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de

textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

Aponta-se os dois aspectos centrais que competeriam ao ensino de língua, os quais são “questões especificamente linguísticas” e “experiência literária”, concebidos como conhecimentos historicamente acumulados sobre/pela linguagem. Assim, ressalta Duarte (2015) que além de a leitura ser uma ação intelectual metacognitiva, ler é uma possibilidade para compreender o mundo, intervir na ordem social, produzir conhecimentos e realizar o autoconhecimento, pois uma parte importante da “produção da humanidade está escrita, se fez na e pela escrita e, por isso, o pleno acesso a ela implica a leitura desenvolvida e articulada.” (DUARTE, 2015, p. 67).

O valor da leitura, determina Duarte (2015), é um produto construído historicamente. Cada leitura tem um motivo e determinante, seus resultados e finalidades. Ler literatura, como forma de ser e estar na história, é um trabalho exigente e incômodo e o “prazer de ler deve vir do desenvolvimento da consciência e da capacidade de estudar, de pensar o mundo sistematicamente, de fantasiar e fabular sem simplesmente consumir a fantasia industrial” (DUARTE, 2015, p. 73). Ao que compete ao ensino de literatura, ao porquê ensinar literatura, pontua Britto (2003, p. 112) que

promover literatura, promover leitura enquanto ação política significa que estamos interessados não em promover a leitura em si, mas sim em promover um conjunto de valores e comportamentos humanos dignos, necessários para a própria condição humana, e que estão, de alguma maneira muito importante, expressos e fundamentados na experiência artística.

Entende-se ser possível uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2003). Ainda, a literatura leva o leitor para além dos limites de sua vida cotidiana, uma vez que

o leitor é confrontado com as maneiras pelas quais cada personagem se posiciona perante o mundo, sua vida e perante as demais pessoas. A individualidade do grande personagem está sempre em relação com as de outros personagens. E essas relações entre os personagens empurram o leitor a uma tomada de consciência sobre aspectos da vida humana que passam despercebidos a consciência imersa na cotidianidade. (DUARTE, 2016, p. 93)

Fritzen (2017) indica que se deve aproximar os alunos dos clássicos da literatura levando-os a “um contato mínimo e comum com determinado patrimônio estético-literário que lhe compete interpretar para compreender-se a si e ao outro no quadro cultural a que pertence” (FRITZEN, 2017, p. 118). Vimos, novamente, nos deparar com o problema de o lugar que a leitura do texto literário ocupa nas aulas de Língua Portuguesa. Apesar de haver a aula de leitura, a literatura não é trabalhada no cotidiano como educativo. A experiência literária promove o investimento intelectual e contribui para que se possa ultrapassar a aplicação funcional e imediata, para que não continuemos presos no pragmatismo. No viés do entretenimento, a leitura literária é reduzida apenas à diversão, perdendo a capacidade formativa e promotora de indagações sobre a vida e sobre o mundo.

Quando se trata da ação pedagógica, há a necessidade de se explorar e articular as variadas dimensões do texto com a formação do gosto (BRITTO, 2012) e a “especulação intelectual”. Além de encantar o leitor, a ação pedagógica terá efeito de formação intelectual e cidadã, quando se insere no ambiente do indivíduo e tem significância para as maneiras que ele vê e interpreta o mundo. Os próprios documentos nacionais afirmam que a prática de leitura tem efeito na “formação intelectual e cidadã” das crianças e dos jovens que frequentam a escola.

5 Considerações

Para fechar o fio da meada, fica esclarecido que a literatura como possibilidade de conhecimento (ampliação) só se converte como tal se for instrumento para compreensão da realidade social. Sendo a literatura a leitura prioritária da escola, adota-se aqui a perspectiva de que a educação literária deve viabilizar o processo de objetivação humana e a fruição estética. O problema aqui tratado como primeiras aproximações está, mais do que nunca, localizado em um momento histórico que precisa da participação em debates sobre educação.

A literatura, como conhecimento clássico, deve estar nas escolas e convergir com seus objetivos de aprendizagem, os quais possibilitem a construção da humanização, con-

siderando pontos relevantes para a formação de uma educação emancipadora. A leitura de literatura promove tensões criativas e estimuladoras de uma personalidade ativa e criativa, numa perspectiva que implica a transcendência da experiência cotidiana e imediata. Apenas com um programa contínuo e consistente, lograremos sucesso nesta empreitada.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 21 set. 2019.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso – cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópio (Unisinos)*, v. 05, p. 24-30, 2007.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. 1. ed. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 101-122.
- DUARTE, Newton. *O currículo em tempos de obscurantismo beligerante*. Curitiba, PR: Revista Espaço do Currículo, v. 11, n. 02, p. 139-145, mai./ago. 2018.
- DUARTE, Newton. *Relações entre conhecimento escolar e liberdade*. Cadernos de Pesquisa: São Paulo, v. 46, n. 159, p. 78-102, mar. 2016.
- DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- DUARTE, Newton; MARTINS, Ligia Márcia. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, Olga Maria dos Reis; LOPES, Zaira de Andrade. (Org.). *Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro*. 1. ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013. p. 49-74.
- FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v. 12, n. 26, p. 635-646, jul./set. 2008.
- FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta “O que significa ensinar literatura? reflexões sobre seu lugar e papel na Educação Básica”. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de. (org.). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia Martins. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em aberto*, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra hegemônicas no Brasil. *Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu*, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 422-590, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Tomo III*. Edición em lengua castellana. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012 [1995].



Data de submissão: 28/01/2020

Data de aceite: 06/05/2020