

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tácylla Agum Theotonio de Lima

**A DIMENSÃO AXIOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE
DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR À LUZ DE FREIRE**

Sorocaba
2023

Tácyła Agum Theotonio de Lima

A dimensão axiológica no processo de alfabetização: análise da Base Nacional Comum Curricular à luz de Freire

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Juliana Rezende Torres

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Sorocaba

2023

Lima, Tacyla Agum Theotonio de

A dimensão axiológica no processo de alfabetização: :
análise da Base Nacional Comum Curricular à luz de
Freire / Tacyla Agum Theotonio de Lima -- 2023.
114f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Juliana Rezende Torres
Banca Examinadora: Antonio Fernando Gouvêa da Silva,
Cláudia Maria Mendes Gontijo
Bibliografia

1. Alfabetização. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3.
Paulo Freire. I. Lima, Tacyla Agum Theotonio de. II.
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Tacyla Agum Theotonio de Lima, realizada em 14/02/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Juliana Rezende Torres (UFSCar)

Profa. Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)

Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvea da Silva (UFSCar)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus pais, Washington e Sandra, por seu constante zelo, diálogo e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois Ele tem sido o meu refúgio e fortaleza, Ele tem sido o meu socorro, Ele é a minha rocha, n'Ele eu me sinto segura. Ele tem me acompanhado a todo tempo e eu sou grata a tudo que Ele tem me permitido viver ao longo desta trajetória incrível de estudo e conhecimento. Tenho encontrado n'Ele paz, mesmo em meio a este tempo que vivemos.

Não poderia deixar de demonstrar a minha gratidão a meu marido e companheiro, Gustavo, ele tem sido um grande amigo nesta caminhada, tem me compreendido e me animado a persistir nesta jornada na pós-graduação. Agradeço por me auxiliar nas traduções dos textos, me ajudar em tudo o que eu preciso e por sua paciência infinda comigo.

Agradeço a minha família: Washington, Sandra e Letícia, que são extremamente especiais, incomparáveis e contribuíram decisivamente para que eu pudesse prosseguir no percurso do mestrado. Eles são inspiradores, incentivadores e sempre colaboram para meu crescimento. Agradeço por me fazerem sonhar cada vez mais alto e com mais vigor sobre a vida, os planos e os projetos que estão traçados para mim.

Agradeço à instituição que é central na minha trajetória, a Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, lugar em que me tornei pedagoga e agora me proporcionou o privilégio de desvendar os caminhos da pós-graduação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois sua participação no desenvolvimento da pesquisa foi fundamental. A CAPES me possibilitou dedicação integral ao mestrado, o que me levou a usufruir várias experiências oferecidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação.

Agradeço de todo o coração, pelo exercício de orientação, à professora Juliana. Existem pessoas que marcam nossas vidas de forma única. Quando lidamos com professores que buscam sempre estar com sua prática cada vez mais alinhada a seus princípios éticos e morais, aprendemos com a sua própria prática, com as aulas ministradas, com as escolhas dos conteúdos. Para mim, tê-la como orientadora foi uma honra.

Agradeço à banca, pela qual também tenho profunda admiração: dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva e dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo, por terem aceitado participar e contribuir com este trabalho. O professor Gouvêa tem sido uma inspiração há anos, pois foi meu professor na graduação e foi quem me apresentou Paulo Freire. A professora Cláudia, é alguém a quem venho acompanhando e lendo e tê-la nesta etapa é muito especial. É uma honra ter pessoas assim, comprometidas com a educação, somando e contribuindo com o que venho desenvolvendo.

No princípio, era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. Ele estava no princípio com Deus. Todas as coisas foram feitas por ele, e sem ele nada do que foi feito se fez.

(João)

RESUMO

LIMA, Tacyla Agum Theotonio de. **A dimensão axiológica no processo de alfabetização: análise da Base Nacional Comum Curricular à luz de Freire.** Dissertação (Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, 2023.

O tema deste estudo reflete a dimensão axiológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no processo de alfabetização, à luz da pedagogia de Paulo Freire. Este trabalho é resultado de uma análise crítica da disciplina de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, na BNCC, tendo como referencial analítico a pedagogia crítico-libertadora de Freire. O objetivo central da pesquisa consiste em investigar o caráter axiológico das proximidades e distanciamentos presentes na BNCC, entre o processo de alfabetização e a educação crítico-libertadora. Esta pesquisa apresenta enfoque qualitativo, com uso de pesquisa bibliográfica e análise documental. Foi preciso analisar a fundamentação teórico-metodológica da BNCC e sua estruturação curricular para compreender a concepção de educação presente no documento estatal, para enfim chegar-se à dimensão axiológica que a direciona. Para a realização da análise documental, selecionamos as seguintes categorias freireanas: leitura da palavra articulada à leitura do mundo; pensar certo; práxis autêntica. Os principais resultados da pesquisa são: 1) A concepção acerca do processo de alfabetização disposta na BNCC apresenta distanciamento da pedagogia freireana e grande proximidade com a *educação bancária* denunciada por Freire; 2) O processo de alfabetização proposto na BNCC apresenta caráter reducionista, empirista e associacionista; e 3) A dimensão axiológica voltada ao processo de alfabetização presente na BNCC se funda em valores fundamentados teórico-metodologicamente na concepção de educação tradicional.

Palavras-chave: Alfabetização. Língua Portuguesa. Anos Iniciais. Axiologia. BNCC. Pedagogia Crítico-libertadora.

ABSTRACT

The theme of this study reflects the axiological dimension of the National Common Curricular Basis (NCCB) in the literacy process, in the light of Paulo Freire's pedagogy. This work is the result of a critical analysis of the Portuguese Language subject in the Early Years of Elementary School I, at the NCCB using Freire's critical-liberating pedagogy as an analytical framework. The main objective of the research is to investigate the axiological character of the proximities and distances between the literacy process present in the NCCB and in critical-liberating education. The main objective of the research is to investigate the axiological character of the proximities and distances between the literacy process present in the NCCC and the critical-liberating education. This research presents a qualitative approach using bibliographic research and document analysis. It was necessary to analyze the theoretical-methodological foundation of the NCCB and its curricular structure to understand the conception of education present in this document, to reach the axiological dimension that directs it. In order to perform the documental analysis, we selected the following Freirean categories: reading the articulated words and the world; think right; authentic praxis. The main results of the research are: 1) The conception of the literacy process set out in the NCCB shows a distance from Freire's pedagogy and close proximity to *banking education*, denounced by Freire; 2) The literacy process proposed in the NCCB presents a reductionist, empiricist and associationist character; and 3) The axiological dimension focused on the literacy process present in the NCCB is based on theoretically and methodologically grounded values in the concept of traditional education.

Keywords: Literacy. Portuguese Language. Early Years. Axiology. NCCB. Critical-liberating pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do Tempo – Políticas curriculares, documentos e marcos da alfabetização brasileira	29
Figura 2 – Código alfanumérico da BNCC	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças conceituais: alfabetização, letramento e alfabetização crítica.....	43
Quadro 2 – Distanciamentos: alfabetização e letramento e alfabetização crítica.....	44
Quadro 3 – Educação progressista e os valores	51
Quadro 4 – As classes dos valores	53
Quadro 5 – Língua Portuguesa nos Anos Iniciais na Base Nacional Comum Curricular	91
Quadro 6 – Síntese dos principais resultados da pesquisa.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

Anped – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CNE – Conselho Nacional de Educação

Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IC – Iniciação Científica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

SciELO – Scientific Electronic Library Online

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS	24
2.1 CURRÍCULO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS: BREVE DIÁLOGO SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA ALFABETIZAÇÃO	24
2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM PARADOXO EPISTEMOLÓGICO?	31
2.3 A ALFABETIZAÇÃO PARA ALÉM DA INSTRUMENTALIZAÇÃO: PAULO FREIRE E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	40
3. AS BASES AXIOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO	47
3.1 CONCEITUANDO AXIOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	48
3.2 A DIMENSÃO AXIOLÓGICA NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE	55
3.3 A EDUCAÇÃO CRÍTICA: A ESCOLHA DO CURRÍCULO FREIREANO	61
3.3.1 Aprendendo a dizer a sua palavra: a alfabetização como leitura do mundo	64
3.3.2 Categorias de análise: leitura da palavra articulada à leitura do mundo, pensar certo e práxis autêntica	67
4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	75
4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	77
4.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	78
4.3 DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE DOCUMENTAL	79
5. A DIMENSÃO AXIOLÓGICA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA BNCC À LUZ DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA EM FREIRE	81
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA BNCC NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	82
5.2 ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DA BNCC PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS	85
5.3 COMPETÊNCIAS GERAIS DO ALFABETIZANDO: COMPREENDENDO A ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DA BNCC	88
5.3.1 As especificidades das habilidades nos Anos Iniciais do Primeiro e Segundo Anos	92
5.4 A AXIOLOGIA E A BNCC: CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE.	98
5.4.1 Formação do educador: uma reflexão sobre os valores e a prática pedagógica	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110

1. INTRODUÇÃO

Sempre desejei trabalhar com Educação, desde o ensino médio planejava cursar Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos e assim o fiz. Foram cinco anos estudando, fazendo estágios, entregando relatórios de estágios e de horas complementares, além dos muitos seminários, palestras, trabalhos, artigos e leituras, que fazem parte de toda atividade acadêmica no decorrer do curso. Toda essa experiência trouxe muito aprendizado e proximidade com a pesquisa em Educação.

Em 2015, no primeiro ano na universidade, ouvi falar sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), sobre a consulta pública, sobre os pesquisadores envolvidos na construção de um currículo comum, porém logo fui me afastando desse tema, que esteve em discussão entre os professores da universidade e de alguns discentes interessados nele. As provocações causadas pelo tema eram complexas. Mais tarde, no final do segundo ano na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), encontrei um autor pernambucano, muito julgado, muito criticado, muito importante e cheio de boniteza em suas palavras, um homem chamado Paulo Freire.

A verdadeira razão que me fez encontrar Freire envolve um pouco de dor, de insatisfação e a busca por compreender essas tristezas. Em alguns momentos, já na graduação, eu me percebia ouvindo discursos que não correspondiam às práticas de determinados sujeitos e eu me sentia presa nessa situação. Tudo isso me fez lembrar de vários momentos em que fui silenciada ou subestimada em situações de opressão, então eu precisava entender minha dor e minhas inquietações.

O encontro com a pedagogia de Paulo Freire se deu no ato de entender e compreender a opressão, os oprimidos e os opressores. E nesse movimento entendi que as contradições que eu vivia não pertenciam a um sujeito, mas a um sistema e a uma conjuntura muito mais amplos que eu imaginava. Num primeiro momento, eu só queria encontrar e identificar quem eram os oprimidos e os opressores no meu dia a dia, mas ao ler de novo, de novo e de novo, vi que tais relações eram muito mais complexas do que eu imaginava.

Li *Pedagogia do oprimido*, um de seus grandes livros, e nada entendi, inclusive fui advertida pelo vendedor responsável pela compra do livro de que eu estaria me deparando

com uma leitura muito rebuscada, de difícil interpretação, propôs até que eu levasse outro livro, mas insisti em entender aquelas palavras que me provocavam. Recorri a um dos meus professores, Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva, que mais tarde me orientou na iniciação científica (IC) e no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Os meus questionamentos se transformaram no meu ingresso ao mundo da pesquisa em educação. Meu projeto da IC tinha como título *Opressão curricular: uma discussão teórica a partir da perspectiva freireana*, e desde então adotei como referencial analítico a pedagogia freireana. O exercício da pesquisa me fez crescer e aprender em muitos sentidos, e além de conhecer mais sobre Freire compreendi novos aspectos sobre o currículo escolar. As reflexões me fizeram voltar aos questionamentos iniciais do curso de Pedagogia: “Já que a educação está num estado e numa fase difícil, por que um currículo comum é um problema?” Levei esse questionamento a meu orientador, e mais uma vez trabalhamos em torno das minhas provocações, cheguei ao meu TCC *A Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa: estudo sob um olhar crítico-libertador*.

Todo aprendizado naquele período, envolvida com a prática da pesquisa, e todas as atividades desenvolvidas na universidade, me fizeram ver o quanto é importante estar bem fundamentada em nossas práticas pedagógicas. Tive muitas experiências, como estagiária e discente, sempre tentei relacionar as práticas às teorias que estava vivenciando e estudando. Passei a fazer isso com mais atenção depois de ter cursado duas disciplinas, Introdução à Filosofia e Filosofia da Educação, ambas sob a responsabilidade do professor Marcos Francisco Martins. Essas disciplinas me fizeram entender o sentido da minha prática e a importância da minha profissão, foi como um divisor de águas.

Nunca mais vi da mesma forma a dimensão axiológica da profissão docente. O percurso para a construção da fundamentação teórico-metodológica nas práticas educativas na universidade teve muito significado em minha formação, porque ele não se constituiu apenas das aulas, mas se formou atrelado às leituras, aulas e vivências nas escolas públicas e na rede privada. Depois de realizar uma análise crítica sobre a BNCC, por meio do TCC, vi que havia questões mais profundas no campo do currículo no Brasil e que após sua implementação deveríamos atentar à discussão das políticas curriculares e suas dimensões axiológicas.

Tudo isso me fez ver sentido e significado em todo o caminho trilhado na graduação. Ao ler o livro *Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*, da professora Sônia Aparecida Ignacio Silva (1986), ao mesmo

tempo percebi que a relação entre os valores e a educação não é tão valorizada por muitos de nós educadores, muitas vezes não sabemos o motivo de nossa prática educativa, sem ter consciência da dimensão axiológica da pedagogia que manifestamos.

Depois de cursar as disciplinas no campo da filosofia, os estágios nas escolas ganharam outra dimensão, passei a olhar os livros didáticos, os currículos, os temas discutidos com os educandos e as relações entre os sujeitos de uma outra forma. A teoria e a prática já não eram mais duas questões tratadas separadamente, mas estavam na escola em toda parte e presentes também no currículo, ou talvez fosse a manifestação do currículo na escola. A todo tempo e a tudo, no ambiente escolar, se me apresentava uma determinada teoria, como quando eu via filas nos corredores ou rodas de conversas, ou rodas para contar e ler histórias e estórias para as crianças.

Assim, se fez necessário aprofundar esse tema, os valores na educação, a dimensão axiológica nas concepções educativas e a fundamentação teórico-metodológica do currículo. Após finalizar a graduação, entramos no período pandêmico e ficamos mais tempo em casa, mas mesmo assim ainda existia a esperança de que logo toda a enfermidade passaria e teríamos em pouco tempo novamente os encontros presenciais. Porém, foi desta forma que se procedeu: ingressei no mestrado de forma *online* por conta do distanciamento necessário, devido à pandemia provocada pelo coronavírus, mesmo assim seguimos com esperança, estudando e refletindo, com expectativas por uma educação melhor para nosso país.

Foi por manter a esperança que entrei na pós-graduação, porque a pesquisa e a curiosidade epistemológica são fundamentais à prática docente. Esse foi o caminho que percorri para discutir sobre o tema da pesquisa. Enfim, o tema é muito relevante e significativo. Às vezes, não levamos em conta, como educadores, a proporção das nossas práticas em sala de aula e nem como é a nossa relação com os elementos que direcionam nossa prática educativa. Toda esta reflexão nos faz querer buscar os significados do que ensinamos, para quem ensinamos, como ensinamos, e por que ensinamos determinados conteúdos programáticos.

Lembro-me de uma disciplina sobre ensino de ciências ministrada pela minha orientadora atual, professora Juliana Rezende Torres, que foi central durante a graduação. A grande diferença em sua disciplina era a concepção de educação, pela qual a todo tempo aprendemos, e que estava pautada na pedagogia freireana. Essa concepção apreendida deu um novo tom aos saberes desenvolvidos na graduação e isso também se repetiu na pós-graduação.

Ter um arcabouço teórico como o dessa disciplina da graduação me revelou a necessidade e a consistência que é ter uma prática fundamentada.

A temática desta dissertação propõe um estudo acerca das características axiológicas que direcionam a fundamentação teórico-metodológica do processo de alfabetização apresentado na BNCC. Para o desenvolvimento desta análise, tomamos como referencial analítico a pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire. Foi delimitada a disciplina de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Este estudo seguirá a análise fundamentada com base na pedagogia freireana. Nossa pesquisa reconhece a educação como humanizadora, problematizadora e libertadora, portanto estamos defendendo um currículo transformador, dialógico e emancipador (FREIRE, 2014). Partindo dessa concepção, o processo da pesquisa ocorreu no sentido de refletir axiologicamente sobre o enfoque de alfabetização, na BNCC, analisando-a com base em parâmetros estabelecidos à luz da pedagogia freireana.

Buscamos compreender como é apresentada a alfabetização no período dos Anos Iniciais (Primeiro e Segundo anos) na BNCC, para assim chegarmos à interpretação de sua estrutura, alcançando sua dimensão axiológica embasada na fundamentação teórico-metodológica que se apresenta no documento estudado. Portanto, o objeto de estudo é a dimensão axiológica no processo de alfabetização, dentro da BNCC, à luz de Freire.

Vale lembrar que o processo de construção da BNCC se deu em condições precárias¹, passando por três versões, esta reforma que no fim tinha a intenção de instituir um documento de viés empresarial. O Ministério da Educação (MEC) apresentou uma metodologia, no estabelecimento do documento, de caráter centralizador, além de demonstrar um viés privatista, o que faz refletir ainda mais sobre como tal discurso (que destaca as competências e habilidades) irá direcionar as escolas nos próximos anos (AGUIAR, 2018; LOPES, 2018; GERALDI, 2015; ALCANTARA; STIEG, 2016; HELENO, 2017).

¹ Aguiar (2018) relata a resistência do Conselho Nacional de Educação (CNE) em relação à instituição da BNCC, e destaca como a metodologia adotada pelo Ministério da Educação (MEC) ignorou as contribuições da comunidade escolar enquanto ocorria a transição entre a segunda e terceira versão do documento.

Nos últimos anos temos vivido muitas mudanças na educação, como as propostas das reformas curriculares no ensino médio e universitário, a partir do surgimento da própria BNCC, que tem intencionalidades traçadas detalhadamente (SILVA, 2018). Apesar de a própria BNCC apresentar-se como um documento “excelente”, há uma série de estudos que a criticam. Em 2016, diante das condições precárias de produção da BNCC, sem uma discussão minuciosa para a sua elaboração pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), vemos que toda a reformulação ocorreu “[...] num cenário de exigências de uma agenda neoliberal que tem como foco usar a escola pública com finalidades privadas (empresariais) dentro de uma lógica de *rankeamento* [...]” (PERONI², 2009 *apud* ALCÂNTARA; STIEG, 2016, p. 122-123, grifo dos autores).

Geraldi (2015) considera que a BNCC não apresenta caráter democrático e tece críticas aos pressupostos do ensino da Língua Portuguesa, evidenciando vários dilemas para a disciplina. O autor faz pensar que estamos vivendo em um país no qual se evidencia uma tradição educacional com as diretrizes, parâmetros, orientações, documentos municipais e estaduais voltada a uma visão mercadológica, além de ser marcada pela avaliação padronizada e por propostas curriculares que fogem da realidade concreta da escola.

Aguiar (2018) tem contribuições voltadas ao período do desenvolvimento da BNCC e de como se deu a metodologia do MEC para a instituição da BNCC. A autora relata que o MEC acabou por supervalorizar o trabalho dos especialistas para a elaboração do documento, não contemplando as contribuições das comunidades escolares. Nesse sentido, podemos compreender que o documento foi fruto de um sistema de caráter vertical e centralizador, além de que também não se deu a devida atenção para as questões pedagógicas. Refletir criticamente sobre a BNCC, no sentido de analisar as políticas curriculares a serem implantadas na educação básica, deve ser indispensável para o nosso estudo.

Lopes (2018) aponta diversas provocações no tocante à noção de currículo comum, confrontando questões sobre a educação e o desenvolvimento econômico, além da ideia de uma educação salvacionista apresentada na BNCC, como se todos os dilemas e dificuldades da sociedade fossem magicamente resolvidos pela educação. Segundo ela, o discurso por trás

² PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. Texto apresentado na Anped Sul, 2008.

da BNCC tem caráter homogeneizante e universalista, evidenciando uma concepção de discente pautada por um pensamento linear, como se todos os educandos fossem iguais.

Heleno (2017), em sua dissertação, também se dedicou a estudar mais a fundo a BNCC. A autora buscou analisar a BNCC no período em que o documento ainda estava sendo constituído. Ela descreveu o documento como pautado em um projeto neoliberal de sociedade, consonante com a agenda neoliberal e correspondendo aos interesses dos aparelhos mistos de hegemonia, como o Banco Mundial, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). A autora também criticou a pedagogia presente na BNCC, pois ela reforça a manutenção do *status quo*, o que acaba por prejudicar a classe trabalhadora no que diz respeito à garantia de uma educação pública de qualidade.

Pertuzatti e Dickmann (2019), ao pesquisarem o campo das políticas públicas educacionais e tratarem das questões referentes ao processo de alfabetização e letramento no ensino fundamental da BNCC, apontaram uma série de contradições em relação à alfabetização. Os autores buscaram pontos convergentes e divergentes sobre o conceito de alfabetização e letramento (os dois conceitos estão embasados em Magda Soares e Paulo Freire), por meio de uma pesquisa documental. Os resultados dessa pesquisa apontaram para desencontros do conceito de alfabetização com outros documentos nacionais, como diretrizes, planos nacionais, entre outros.

Diante do contexto de formulação da BNCC, a questão latente a ser investigada na presente pesquisa busca compreender e identificar as características axiológicas que fundamentam a BNCC voltada ao processo de alfabetização, tendo como referencial analítico a pedagogia de Paulo Freire. Nesse sentido, caminhamos para a resposta à seguinte questão: **Quais são as proximidades e os distanciamentos axiológicos entre a BNCC e a pedagogia de Paulo Freire no processo de alfabetização?**

A proposta desta discussão teórica sobre os valores na educação é indispensável, diante de tantos retrocessos que vêm atingindo a escola brasileira e, especificamente, as políticas curriculares, no tocante à alfabetização. Por isso, propomos a reflexão analítica sobre os valores presentes na fundamentação teórico-metodológica que compõem a BNCC. “As funções básicas da escola, entendida como instituição de ensino e aprendizagem,

ocorrem em decorrência do seu currículo, e é ele também que expressa os princípios culturais ou princípios dela” (FRAGILLI; CARDOSO, 2011, p. 13).

As pesquisas no âmbito do currículo não discutem apenas os métodos que regem o ensino, não que não sejam relevantes para o campo da Educação, mas somaram-se aos estudos mais um novo debate, “cederam espaço a outras reflexões igualmente pertinentes: o porquê e para quem” (FRAGILLI; CARDOSO, 2011, p. 13). A educação é inevitavelmente movida por valores que direcionam práticas e, ao mesmo tempo, formam pessoas, ela influencia a formação cidadã dos educandos; portanto, a educação não é neutra (FREIRE, 1996; APPLE, 2006), ela é completamente carregada de valores direcionados por determinadas concepções.

Contudo, deve-se reconhecer a relação de poder que existe entre o currículo e a escola. Por exemplo, Silva (2010) já nos advertiu que, de acordo com as teorias pós-modernas da educação – e podemos dizer também que as teorias críticas – o currículo é uma questão de poder, os seus conteúdos selecionados foram criados com base em interesses e aspectos sócio-políticos:

A resposta a essas questões remete ao entendimento de que, na escola, se traduzem práticas de poder e controle. O saber adquirido pelos indivíduos ocasiona mudanças em seus aspectos sociais, podendo aumentar ou diminuir o *status* e a possibilidade de inserção social. (FRAGILLI; CARDOSO, 2011, p. 13, grifo dos autores)

Não existe uma definição universal para o conceito de currículo, mas de acordo com estudos concernentes a esse tema (GIOVEDI, 2012; SILVA, 2010; FRAGELLI; CARDOSO, 2011), em determinado período da história, os seres humanos passaram a reconhecer a relevância da educação escolar. Logo, a educação veio a ser a melhor forma de compartilhar conhecimentos entre os membros da sociedade, proporcionando às pessoas melhor desempenho ao assumirem seus papéis sociais. Partindo dessa necessidade das construções mais complexas da cultura, ocorreu na sociedade uma organização específica e mais sofisticada, com professores específicos, aprendizados específicos, conteúdos específicos, assim como o currículo.

Se o currículo tem toda esta construção histórica, sendo criado sob relações sociais e políticas, temos muito a discutir sobre as questões curriculares, pois elas afetam diretamente a prática da escola e não se separam de questões teórico-metodológicas. Podemos dizer que

uma base nacional curricular tem muitos motivos para ser estudada, afinal é um referencial para todas as escolas no Brasil (BRASIL, 2018).

O que buscamos na discussão desta dissertação é explicitar a dimensão axiológica no processo de alfabetização proposto na BNCC e, ao mesmo tempo, trazer à tona a concepção de educação apresentada neste documento, com base na identificação da dimensão axiológica, assim como identificar as proximidades e os distanciamentos da concepção de educação em Paulo Freire do processo de alfabetização que consta na BNCC. Por isso, identificamos os valores presentes no processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na BNCC, à luz da pedagogia freireana.

Visando trazer elementos que possam contribuir para a reflexão em uma perspectiva crítico-libertadora do processo de alfabetização, propomos: 1) Apresentar e refletir sobre conceitos relevantes no processo de alfabetização: alfabetização e letramento, e alfabetização crítica em Freire; 2) Discutir a relação da axiologia com a educação como intimamente intrínsecas; 3) Categorizar as dimensões axiológicas no processo de alfabetização à luz de Freire, assim como aprofundar as bases teóricas da concepção educacional crítico-libertadora; 4) Analisar a estrutura do documento para chegar aos valores que direcionam o currículo nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, focando o processo de alfabetização; e por fim 5) Identificar as proximidades e os distanciamentos da alfabetização crítica fundamentada em Freire em relação ao processo de alfabetização apresentado na BNCC.

Visto que esta dissertação se volta a uma análise documental, foi realizado o levantamento bibliográfico como primeira etapa da pesquisa, a fim de contribuir para a análise do atual documento da BNCC (a terceira versão promulgada em 2017), tendo em vista chegar a um aprofundamento teórico sobre determinados temas que permeiam o estudo. A pesquisa bibliográfica parte de artigos, teses, dissertações e livros que são muito importantes para trazer maior embasamento à análise. Esta é uma pesquisa de enfoque qualitativo, por se tratar de uma pesquisa documental e bibliográfica, mas também lida com questões axiológicas concernentes ao processo de alfabetização, na disciplina de Língua Portuguesa na BNCC; portanto, trata-se do estudo dos valores por meio de uma reflexão filosófica (PEDRO, 2014; GIL, 2008), e também de questões teórico-metodológicas.

Para o percurso metodológico da pesquisa, foi delimitado o estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que nosso olhar se dirigiu para a disciplina de Língua Portuguesa, pois tivemos como enfoque o processo de alfabetização a ser estudado e aprofundado. Feita a delimitação do objeto de estudo, foi realizada a pesquisa bibliográfica para a seleção do referencial teórico prévio, sendo necessário dedicar-se ao aprofundamento teórico (SIENA, 2007; GROppo; MARTINS, 2007).

O segundo capítulo desta dissertação discute a Língua Portuguesa no Brasil, explicitando a alfabetização no currículo do ensino fundamental nos Anos Iniciais, com uma breve retrospectiva acerca das políticas educacionais. Para isso, conceituamos o processo de alfabetização e letramento com base em autores e autoras como Magda Becker Soares, Arthur Gomes de Moraes, Cláudia Maria Mendes Gontijo, João Wanderley Geraldi e Paulo Freire.

O terceiro capítulo tem como tema “a axiologia e a educação”. Neste capítulo, explicitamos o que é a axiologia, discutindo ao mesmo tempo sobre a dimensão axiológica nas diferentes tendências educacionais. Refletimos também sobre a dimensão axiológica na pedagogia freireana, para chegarmos à compreensão do currículo freireano. Nesse sentido, houve aprofundamento sobre a alfabetização como leitura do mundo.

O quarto capítulo expõe os caminhos que nos levaram até esta análise. Tratamos da metodologia adotada na pesquisa qualitativa em educação, para a análise da BNCC, assim como descrevemos o período em que ela foi instituída. Damos ênfase à pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e análise documental, métodos adotados para a realização desta pesquisa.

O quinto capítulo traz a análise da dimensão axiológica no processo de alfabetização na BNCC. Este capítulo contempla ainda a apresentação da BNCC e sua contextualização. Apresentamos a estrutura curricular da Língua Portuguesa no Primeiro e no Segundo Anos do Ensino Fundamental e os relacionamos às políticas curriculares que têm como enfoque a alfabetização. Ao fim deste capítulo, trazemos como tema “a formação do educador e os valores na educação” para uma educação brasileira mais autêntica e humanizadora.

Este estudo entende as seguintes considerações como não acabadas ou *engessadas*. Partimos da ideia de que o conhecimento está em constante movimento, e por isso é

importante dizer que cada trecho escrito deve ser questionado e repensado, para que possamos levantar novas hipóteses e novas formas de olhar o processo de alfabetização para os Anos Iniciais.

2. PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS

Nesse sentido, a língua dos alunos é o único meio pelo qual podem desenvolver sua própria voz, pré-requisito para o desenvolvimento de um sentimento positivo do próprio valor.

(FREIRE; MACEDO, 1990, p. 99)

Neste capítulo, abordamos as políticas curriculares no tocante à alfabetização no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, também apresentamos os aspectos epistemológicos do campo da alfabetização e letramento, para mais adiante discutirmos sobre esse tema com maior compreensão. Nesse sentido, caminhamos para o modo como Freire concebe a alfabetização.

Nesta seção, também tratamos sobre a alfabetização nos moldes da pedagogia crítico-libertadora, de forma preliminar, pois no capítulo seguinte aprofundaremos mais especificamente sobre ela. Aqui, inicialmente, direcionamos o texto para explicitar quais considerações Freire traz para com as políticas curriculares da alfabetização. De forma geral, vale pensarmos sobre o contexto das políticas curriculares nesse campo, para entendermos a culminância da atual conjuntura brasileira em que se encontram as escolas, bem como as concepções dos documentos em torno do processo de alfabetização, evidenciando que nem sempre os documentos concordam entre si acerca da alfabetização.

Partindo dessa discussão sobre os documentos curriculares, cabe apresentarmos, apoiados em grandes pesquisadores do campo, resultados de pesquisas no campo da alfabetização, do letramento, do sistema de escrita e da linguística para darmos continuidade ao estudo. É necessário delimitar como estamos enxergando o processo de alfabetização nesta pesquisa.

2.1 Currículo da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais: breve diálogo sobre as políticas educacionais da alfabetização

Como podemos pensar a relação da Língua Portuguesa com as políticas curriculares? Como perceber o ensino de linguagem nas escolas? Visto que a disciplina vem sofrendo uma série de alterações devido à concepção da linguagem, é importante buscar respostas para essas perguntas. Os avanços dos estudos linguísticos nos fizeram superar a visão de alfabetização

apenas como domínio da língua escrita e da produção textual³, o que nos fez enxergar que a linguagem é concebida também como prática social e uma forma de interação e este é um grande avanço dos estudos sobre a alfabetização (SANTOS; ANDRADE, 2021).

Primeiro, vale a pena retomar algumas questões discutidas por Gontijo (2014). A autora realizou uma pesquisa para analisar um período específico, tendo como foco de estudo os movimentos mundiais e nacionais na década da alfabetização (2003-2012)⁴, trazendo como debate políticas pedagógicas concernentes à alfabetização infantil:

Apesar de o século XX ter sido palco de mudanças tecnológicas e científicas jamais observadas ao longo da história humana, a sociedade mundial e as escolas não conseguiram solucionar o problema do fracasso escolar, além de também não terem conseguido garantir o acesso de todos à escola. Nessa direção, o aumento das taxas de analfabetismo mundiais leva conseqüentemente à suposição de que a escola, por não conseguir proporcionar a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, é também incapaz de promover o desenvolvimento de aprendizagens mais complexas que demanda a sociedade hodierna. (GONTIJO, 2014, p. 8).

Nesse contexto, havia “urgência em ajustar” organismos internacionais do sistema educacional às demandas da sociedade e do capital. Nessa direção, com fundamento em Cook-Gumperz (1991), Gontijo (2014, p. 8) salienta que:

[...] a preocupação contínua dos organismos internacionais com os índices de analfabetismo mundiais pode ser explicada considerando que as taxas de alfabetização “são vistas como indicadores da saúde da sociedade, como barômetro do clima social”. O analfabetismo, por sua vez, “assume um significado simbólico, refletindo um desapontamento não apenas com o funcionamento do sistema educacional, mas com a própria sociedade”.

A autora percebe que o campo da alfabetização recebe tanta atenção e é tão visado, devido ao fracasso das políticas mundiais, que estão dispostas a garantir a diminuição dos índices de analfabetismo. Outro fator ligado ao aspecto da qualidade na educação se refere ao fato de o acesso à escola ter aumentado exponencialmente e, mesmo assim, isso não ser suficiente para a continuidade dos estudos, e isto começa desde a alfabetização. Além disso, para os organismos internacionais, o analfabetismo está comumente relacionado à marginalização e à pobreza. Desse modo, a alfabetização é considerada como

[...] anunciador dos níveis de desenvolvimento, de diminuição das desigualdades sociais e de pobreza. Por isso mesmo, o aumento do analfabetismo e a não

³ Limitando-a apenas à leitura de textos clássicos, à análise metalinguística (SANTOS; ANDRADE, 2021).

⁴ Este período é designado como a *década da alfabetização* pela Organização das Nações Unidas (ONU) (GONTIJO, 2014).

frequência à escola pelas crianças são considerados indicadores que expressam subdesenvolvimento e pobreza. (GONTIJO, 2014, p. 11).

No Brasil, encontramos muitos marcos históricos e referências normativas que direcionam o processo de alfabetização e a educação básica. Há necessidade de observar a linha do tempo, olharmos para os movimentos históricos, o que nos revela conexões com a atual conjuntura, a ideologia na legislação e ainda o cenário econômico e político (SEKKEL, 2018). Compreender a construção das políticas curriculares e dos marcos da alfabetização nos permite refletir sobre as condições em que se desdobra o fenômeno da alfabetização hoje e também para as futuras gerações. Desse modo, podemos, como educadores, entender como enfrentar os desafios presentes no ambiente escolar, pois o desconhecimento de tais documentos, avaliações e marcos, nos deixa distante das ideologias presentes na legislação.

Podemos citar a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que afirma a educação como um direito de todos. Em 1990, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual, segundo Bonamino e Franco (1999), apresenta relação com os interesses do Banco Mundial (BM) e muitas mudanças para a Educação. Temos também a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), expondo princípios e fins para a educação nacional, tratando da organização nacional e suas especificidades, nos níveis e modalidades do ensino da educação básica, assim como no ensino superior e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2019; BRASIL, 1996). Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), período marcado por uma conjuntura, em todos os aspectos sociais, centrada em ideias neoliberais (GUILLEN; MIGUEL, 2020).

No ano 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, referente ao decênio; em seguida, no ano 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), mais voltado ao público que se enquadra na EJA, especialmente os jovens de 15 anos, adultos e idosos, e nesse mesmo ano foi publicado o relatório *Alfabetização infantil: os novos caminhos*, criado por um grupo de cientistas a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, o qual

[...] chega à conclusão de que as políticas e as práticas de alfabetização de crianças no Brasil, bem como os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores, não acompanharam a evolução científica e metodológica ocorrida em todo o mundo. (BRASIL, 2019, p. 15).

O MEC, com a finalidade de proporcionar maior qualidade ao ensino, instituiu em 2005 o Programa de formação de professores Pró-Letramento, com base nos resultados da

avaliação do desempenho em Língua Portuguesa do SAEB, destacando a habilidade de leitura e interpretação de texto; tal formação tinha por objetivo elevar o nível de desempenho na leitura e na escrita nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A partir de 24 de abril de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que se divide em quatro eixos: educação básica, educação profissional, educação superior e alfabetização, o qual foi responsável também por instituir o Programa de Formação Pró-letramento e a Provinha Brasil. Segundo Gontijo (2014), o PDE apresentava uma visão fragmentada de Educação.

Através da Portaria normativa n. 10, de 24 de abril de 2007 foi instituída a Provinha Brasil, que só passou a ser aplicada em 2008. De acordo com o MEC, a Provinha Brasil é um instrumento pedagógico que será utilizado posteriormente, a fim de avaliar o aprendizado dos educandos referente ao seu nível de alfabetização e identificar as insuficiências das habilidades de leitura e escrita (GONTIJO, 2014).

Em 2011, destacou-se também o documento *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*, que foi publicado pela Academia Brasileira de Ciências, que advém do relatório *Alfabetização infantil: os novos caminhos* e traz novas evidências (BRASIL, 2019). Em 2012, surgiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que se relaciona diretamente ao que está instituído na meta 5⁵ do PNE 2001-2011. No ano seguinte, em 2013, foi instituída a primeira Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2019). Ainda no ano de 2013, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), lembrando que “[...] foram normas obrigatórias para a Educação Básica que orientaram o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino até a vigência da BNCC” (SANTOS; RIBEIRO, 2021, p. 51).

No ano subsequente, 2014, foi aprovado o PNE (2014-2024) e, em 2017, no período do governo de Michel Temer, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 2018, foi criado o Programa Mais Alfabetização, instituído pela Portaria n. 142, de 22 de fevereiro de 2018, tendo como finalidade apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, em concordância com a BNCC, que compreende o período desse processo entre os Primeiro e Segundo Anos do Ensino Fundamental⁶ (BRASIL, 2019).

⁵ Que se refere à alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental I.

⁶ Diferente do PNAIC, que postergou esse período até o 3º ano. Apesar de determinadas diferenças, é importante lembrar que a BNCC (BRASIL, 2018), ao mesmo tempo diz que a alfabetização pode se dar também além do Segundo Ano dos Anos Iniciais.

É importante identificarmos e reconhecermos qual é a orientação normativa e teórica para o ensino de Língua Portuguesa voltada para os Anos Iniciais. A contribuição de Santos e Andrade (2021) é muito significativa para esse debate, pois nos permite compreender os objetivos e caminhos indicados pela Constituição Federal, pela LDB, pelos PCN e pela BNCC.

Santos e Andrade (2021) buscaram compreender quais as finalidades desses documentos sobre o ensino de Língua Portuguesa e seus caminhos metodológicos que correspondam às diretrizes expressas nos PCN e na BNCC. Se atentarmos especificamente às finalidades tratadas pelos autores, a pesquisa concluiu que os documentos direcionam para trabalhos com gêneros textuais. Os PCNs estavam voltados para a conservação das referências nacionais, pensando em unir os conteúdos ao cotidiano dos discentes, já sobre a Língua Portuguesa a preocupação estava mais centrada nos conhecimentos linguísticos discursivos, como ler e escrever, se expressar e refletir sobre os fenômenos da linguagem, pensando assim em cada contexto social.

Na análise do documento (PCN), é possível perceber que as habilidades e competências esperadas apontam para uma formação que compreenda a linguagem como instrumento de interação social, para o efetivo uso na vida em sociedade. Recentemente, foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) a Base Nacional Comum Curricular para a educação básica. A aprovação do referido documento passou por fortes discussões no âmbito acadêmico; educadores e intelectuais divergiram quanto à necessidade e aos reais objetivos dos documentos (PCN e BNCC). (SANTOS; ANDRADE, 2021, p. 99).

A BNCC voltada ao Ensino Fundamental, no tocante à Língua Portuguesa, também está voltada para as práticas sociais na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e com forte destaque às culturas digitais. A BNCC também apresenta uma imensidão de gêneros discursivos (SANTOS; ANDRADE, 2021), e essa é uma questão duramente criticada. Geraldini (2015) é um dos pesquisadores que também revela esse destaque da BNCC e compreende-o como uma falha, pois acaba limitando-se no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Historicamente, vemos uma sequência de marcos na formação da Educação que começa de forma democrática, a começar pela Constituição de 1988 e a LDB de 1996, o que mais tarde foi tomando novos rumos, ora com retrocessos, ora com avanços e conquistas. Santos e Andrade (2021) concordam que a situação entre os PCN e a BNCC tem uma finalidade muito similar:

O Governo Federal empenhava-se em uniformizar a educação nacional por meio de um currículo mínimo a ser seguido por todos, assim como faz a BNCC atualmente. No contexto neoliberal em que os parâmetros surgiram, as escolas receberam a nova orientação oficial para desenvolver o trabalho com as diferentes áreas de conhecimento e, dessa forma, melhorar os índices de desenvolvimento educacional do País. Entre as novas recomendações, encontram-se orientações para ensinar a Língua Portuguesa, da qual a alfabetização é o passo inicial. (GUILLEN; MIGUEL, 2020, p. 570).

Apesar disso, não podemos deixar de citar também que, para a alfabetização (entre 2003 e 2016) e para a formação dos professores, o PNAIC foi um ganho significativo. Em meio a tantos retrocessos, representou uma conquista democrática (MORAIS, 2022). Infelizmente, não podemos deixar de citar um documento recente, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (2019), instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, um documento homologado após a BNCC, que só vem a dar continuidade aos caminhos já traçados por ela anteriormente.

A PNA só é a representação concreta de mais retrocessos na educação brasileira, que são expressas por documentos e políticas curriculares de viés vertical e centralizador. São duras críticas feitas acerca da PNA, porém é um documento que apresenta uma imposição de prática alinhada ao método fônico, método que não faz mais sentido, que já foi superado e apontado como inadequado por pesquisadores da área da alfabetização (MORAIS, 2022; SOARES, 2017).

Certamente, podemos dizer que nosso país apresenta uma tradição curricular muito bem estabelecida, há anos vem constituindo documentos semelhantes para a educação básica e as muitas modalidades de educação (LIMA, 2019). Isso também vem acontecendo intensamente no campo da alfabetização brasileira, que afeta a realidade escolar e interfere na formação dos professores, além de poder interferir nas mais diversas modalidades de ensino. A alfabetização é um processo muito visado, quando nos referimos ao campo do currículo, pois está ligada a diversos interesses políticos que interferem diretamente na realidade social dos educandos e nas políticas mundiais também.

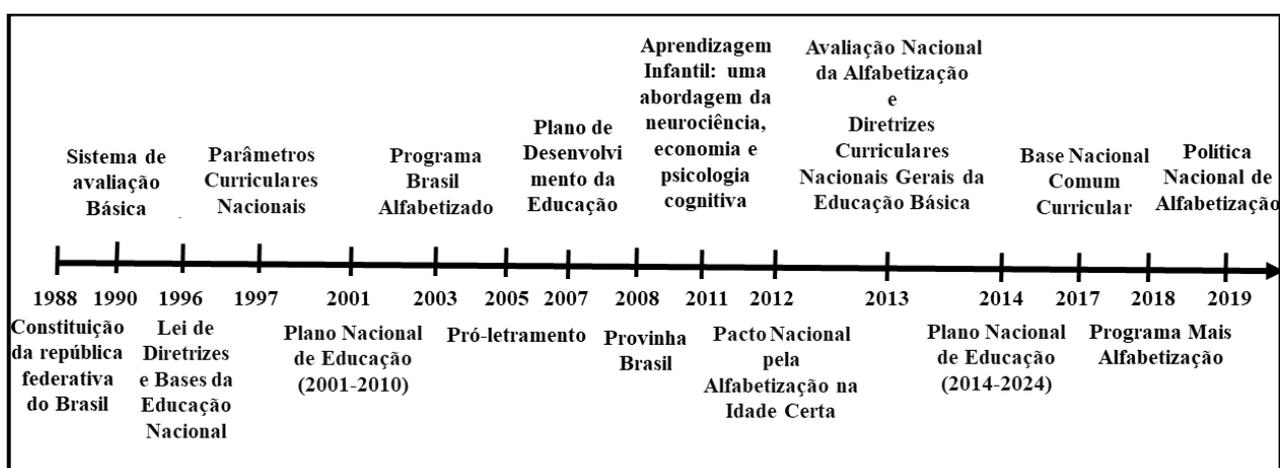
O livro *Ideologia e Currículo* tem uma forte contribuição no campo do currículo, pois o autor Michael W. Apple discute dimensões políticas e sociais do currículo, revelando seu uso no processo histórico escolar e o quanto há relação direta entre o currículo e o controle social. O autor discute veementemente a relação entre conhecimento, ensino e poder na educação e ainda nos indica preocupações com o futuro da escola, pois as políticas que a direcionam deveriam estar voltadas para um processo formativo mais crítico, mais

democrático e mais autêntico, mas o que o autor vê é a disseminação da desigualdade e a reprodução de ideologias hegemônicas (APPLE, 2006):

[...]a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo. Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”. (APPLE, 2006, p. 39, grifos do autor).

Essa reflexão inicial sobre os caminhos que foram tomando a alfabetização no Brasil, voltada aos Anos Iniciais, já seria um grande tema para nos aprofundarmos. Embora não seja esse o objetivo central deste trabalho, é importante pensar em como têm evoluído as políticas públicas curriculares sobre alfabetização, porque a forma com que elas se estabelecem, sua estrutura, seus objetivos e finalidades podem falar muito no que diz respeito à forma como a BNCC apresenta a ideia do processo de alfabetização. Este primeiro movimento de pensar a história (mais recente) da alfabetização é muito relevante, pois nos leva a relacionar as circunstâncias, cujos contextos políticos de cada período, interferiram na construção das políticas curriculares vigentes. Veremos, na figura 1 abaixo, um breve resumo sobre estes documentos e marcos que são referências curriculares, marcos, programas, documentos reflexivos, políticas de nível nacional que interferem no campo da alfabetização no Brasil.

FIGURA 1: Linha do Tempo – Políticas curriculares, documentos e marcos da alfabetização brasileira.



Fonte: A autora.

Os marcos da linha do tempo acima se configuram como os atuais documentos que regem os currículos de Língua Portuguesa no Brasil. Até aqui, vimos um pouco sobre as referências normativas e marcos sobre a alfabetização no Brasil. Cabe, neste momento, apresentarmos e conceituarmos o que vem a ser a *alfabetização* e o *letramento*, que configuram conceitos importantes e se relacionam diretamente com a linha do tempo acima, em diferentes perspectivas. Mais adiante, iremos tratar sobre a *alfabetização crítica*, ou alfabetização baseada no pensamento de Paulo Freire em relação a esses dois conceitos que já demonstram uma tradição no Brasil. Por isso, neste trabalho, buscamos apresentar como compreendemos tais conceitos, de modo que nossa discussão teórica ganhe mais consistência ao demonstrarmos de que lugar estamos falando, ou seja, com que lupa estamos olhando minuciosamente para a BNCC no momento da análise.

Portanto, o próximo passo é explicitar e discutir esses conceitos e sobre a evolução deste processo para os termos que discutimos, hoje, na área de pesquisa sobre alfabetização e letramento. Apesar de parecer uma discussão simples, por ser recorrente nas pesquisas e análises, ela é muito desafiadora, por se tratar de um campo que muda, se transforma, se refaz e, às vezes, retorna às ideias mais antigas e mais tradicionais ao longo da história.

2.2 Alfabetização e letramento: um paradoxo epistemológico?

Estar em uma sala de aula com crianças que chegaram pela primeira vez ao ensino fundamental é uma experiência apaixonante. Ele é um processo que se inicia com as *garatujas*⁷, às vezes pequenas bolinhas repetidas, ou linhas retas, horizontais ou verticais ou ainda linhas onduladas sobre uma folha de papel. Ao escrever seu próprio nome, ou ao reconhecer a primeira letra do seu nome, as crianças percebem-se como autores do seu processo de ensino-aprendizagem, reconhecem que podem criar e ser protagonistas. E, ao longo desse processo, surgem novas descobertas e novas técnicas vão sendo apropriadas, as folhas de papel não são mais preenchidas com rabiscos ou desenhos, passam a ser também pequenos bilhetes com sua própria assinatura. Isso é um pouco do cenário escolar voltado aos alfabetizando.

Neste momento, conceituaremos a alfabetização e o letramento, entendendo que este é um processo complexo e requer de nós profunda reflexão e atenção, dada a sua grande

⁷ Que são aqueles primeiros rabiscos das crianças.

importância nos Anos Iniciais. Para isso, vamos dialogar com as contribuições de Magda Becker Soares, Artur Gomes de Morais, Cláudia Mendes Gontijo e João Wanderley Geraldi, bem como aprofundar especificamente esses conceitos, *alfabetização* e *letramento*, para tratarmos do processo consciente sob a óptica de suas várias interpretações.

De acordo com as contribuições de Soares (2017), a alfabetização é um processo permanente; em seu sentido próprio é um processo de aquisição do código escrito, é aquisição das habilidades de leitura e escrita. Assim, concebemos a alfabetização como a compreensão e a expressão de significados, a representação de fonemas em grafemas, ou de grafemas em fonemas. Porém, não nos enganemos, a escrita não é a representação da língua oral:

Além de apenas em poucos casos haver total correspondência entre fonemas e grafemas, de modo que a língua escrita não é, de forma alguma, um registro fiel dos fonemas da língua oral, há também uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais. (SOARES, 2017, p. 18).

Esses processos não se limitam apenas a tal sentido. São tantas especificidades quando tratamos de escrita alfabética, que é difícil nos referirmos a ela apenas como um código. Morais (2012), por exemplo, se refere à escrita alfabética como *sistema notacional*. Quando pensamos nisso apenas em código, estamos caindo em um pensamento reducionista, e até empirista da alfabetização, pois para ele:

[...]a visão tradicional de alfabetização pressupõe que o aluno aprende repetindo e memorizando. Decorando a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas), os aprendizes viriam a ser capazes de “decodificar” ou “codificar” palavras. Daí, para serem capazes de “decodificar” e “codificar” frases e textos, teríamos apenas uma questão de treino, de prática repetitiva e acúmulo (das formas gráficas e dos seus respectivos sons). Lembremos que, por trás dessa visão associacionista/empirista, a escrita alfabética é reduzida a um código. Passa-se a usar, de forma banalizada, certa “metáfora do código”. (MORAIS, 2012, p. 46-47).

A alfabetização requer um conjunto de técnicas, isso envolve determinadas habilidades. Estamos falando acerca da apropriação do sistema de representação que é o sistema de escrita, assim como as normas ortográficas. Além disso, exige determinadas habilidades motoras e manipulação dos recursos para ler e escrever, como modos de escrever e ler em relação à postura corporal. É necessário também ter noção de espaço para escrever e ler, entender a direção correta de onde começar e como seguir a leitura (SOARES, 2021).

Já que envolve um conjunto de técnicas, a alfabetização não pode ser associacionista ou empirista, como trata Morais (2012), em que estamos entendendo associacionista no sentido da pedagogia de caráter behaviorista: “O princípio do condicionamento se baseia no

associacionismo. Segundo essa teoria, a aprendizagem se faz quando associamos dois *estímulos*, sendo que um deles funciona como reforçador de uma *resposta*.” (ARANHA, 1990, p. 130, grifos do autor).

O ato de pensar sobre as unidades sonoras das palavras, demanda um conjunto de habilidades metafonológicas, que tem sido denominada *consciência fonológica*. É curioso, mas foi só na década de 1970 que se desenvolveu a relação entre consciência fonológica e alfabetização, desde então novas questões e soluções surgem e muitas dúvidas também permanecem e se renovam (MORAIS, 2012). Estamos entendendo por consciência fonológica, “[...] um grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente” (MORAIS, 2012, p. 84).

Veja bem, as nossas habilidades metalinguísticas são profundamente complexas. Estamos tratando de diversas habilidades para a construção do processo de alfabetização. Além de pensarmos nas unidades sonoras, refletimos também sobre morfemas, adequação sintática, sobre o uso correto dos textos e a intencionalidade do uso da linguagem, e pensando em tudo isso com que os aprendizes do sistema de escrita têm de lidar, eles precisam lidar com todas essas qualidades e muito mais (MORAIS, 2021). O processo de alfabetização envolve consciência metamorfológica, consciência metassintática, consciência metatextual, consciência metapragmática, consciência semântica, de modo que é um processo complexo e diverso em suas qualidades (MORAIS, 2021; SOARES, 2021).

As palavras, os conceitos, as categorias, tudo muda com o tempo. Isso advém da interrelação dos seres com o mundo, de modo que é possível entender que houve confusão entre os conceitos de *alfabetização* e *letramento* naquela época. Hoje, percebemos o fenômeno da alfabetização com novas relações entre aprender o código escrito da língua e o desenvolvimento desse aprendizado ao longo da vida, são processos cognoscentes distintos, mas indissociáveis.

Quando falamos de *letramento*, podemos dizer que essa palavra também trava muitos debates no meio da comunidade acadêmica. Por exemplo:

O conceito de *letramento* é muito difícil de ser especificado, porque remete tanto a um estado a que acede um sujeito quanto às habilidades deste mesmo sujeito

de movimentar-se num mundo povoado de textos, tanto como leitor destes quanto como autor de novos textos a enriquecer o patrimônio de enunciados concretos disponível em diferentes esferas da comunicação social de uma dada sociedade. Ainda que o conceito teórico não se limite aos processos de iniciação ao mundo da escrita, é particularmente a estes que tem sido aplicado entre nós, como se “letramento” fosse o nome a se dar à iniciação dos sujeitos sociais num mundo a que, por este processo, passaria a ter acesso. (GERALDI, 2014a, p. 26).

É importante contextualizarmos o uso da palavra *letramento* para seguirmos com esta reflexão. Essa palavra surge na comunidade acadêmica por volta dos anos de 1980, com as contribuições de Mary Kato, em 1986⁸, que percebeu a língua falada culta como consequência do letramento, e em 1988 Leda Verdiani Tfouni fez a distinção entre *alfabetização* e *letramento*, o que mudou completamente a visão dos especialistas da época, sobre alfabetização (SOARES, 1998).

Nós brasileiros, tomamos a palavra emprestada da língua inglesa, *literacy* era usada nos Estados Unidos e na Inglaterra, assim como em Portugal se usa o termo *literacia*, ou na França que se usa o termo *illettrisme*. O sentido de *literacy* se relaciona com o estado ou condição do alfabetizado, ou seja, aquele que aprendeu o ato de ler e escrever. Essa palavra traz o sentido diferente da ideia do processo de alfabetização, ela está mais próxima da noção de compreender em que nível de domínio o alfabetizando apresenta as suas competências do ler e escrever, ou seja, sua qualidade de alfabetizando, ela vai além da ideia de avaliar se o alfabetizando sabe ou não ler e escrever (SOARES, 1998; 2017). No âmbito desse conceito, estamos lidando com a escrita e a sua relação nas mais diversas esferas sociais e ainda cognitivas, de modo que, o termo letramento abrange muitas dimensões:

[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto* tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou “condição” que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. [...] *Letramento* é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 1998, p. 17 e 18, *grifos da autora*).

O letramento, assim como a alfabetização demanda um conjunto de habilidades, está vinculado também às práticas sociais, ou seja, práticas extremamente variadas (SOARES,

⁸ Esta é a primeira vez que aparece o termo *letramento*.

2021). A alfabetização e o letramento são fenômenos diferentes. A tecnologia do ler e do escrever, até chegarmos às práticas sociais de leitura e escrita, ganha atenção nos anos de 1980, que ganhou uma nova nomenclatura. Aprender a escrever e aprender a ler é adquirir uma tecnologia, assim como codificar uma língua (a leitura), mas “[...]apropriar-se da escrita é tomar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua propriedade” (SOARES, 1998, p. 39).

Isso nos faz perceber que o processo de aquisição da leitura e do sistema de escrita está longe de ser considerado neutro, a forma com que estamos discutindo esse processo revela os seus aspectos políticos e sociais. Soares (2017) nos levou a refletir sobre as facetas da alfabetização, por volta dos anos de 1980, quando ainda não se tinha apropriação da ideia do letramento. Assim, a autora nos revela quatro facetas, que envolvem a perspectiva da psicologia, psicolinguística, sociolinguística e a linguística. A autora também vai além das questões interdisciplinares que envolvem a alfabetização e nos chama a atenção para os condicionantes da aprendizagem escolar: os aspectos sociais e políticos.

Outra crítica pertinente que se faz ao uso do termo *letramento* é a sua utilização em qualquer campo do conhecimento:

Outra dificuldade na compreensão da expressão é sua rápida expansão por diferentes campos: todo o começo em diferentes conhecimentos (matemática, por exemplo), ou até mesmo em diferentes práticas técnicas que não tomam seus usuários especialistas (informática, por exemplo) passaram a se chamar de “letramento matemático”, “letramento digital”, “letramento jurídico” etc. (GERALDI, 2014^a, p. 27).

É importante delimitarmos aqui estes dois conceitos importantes porque, apesar de existir uma preocupação em distinguir e compreender estes processos, nos confundimos, pois ainda estamos mais preocupados com as habilidades a serem apropriadas nesse processo. Mesmo no período em que os diversos países começaram a repensar e renomear os processos de alfabetização e letramento, o Brasil não caminhou na mesma direção:

No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de *letramento* –, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de

alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, mídia, a produção acadêmica. (SOARES, 2017, p. 33, grifo da autora).

No Brasil, o uso do termo *letramento* se deu de forma diferente do que nos outros países, como Estados Unidos e França, porque lá a discussão sobre *illetterisme* e *literacy* ocorreu independentemente da alfabetização, já no Brasil, quando falamos sobre *letramento* ele está vinculado à alfabetização, o que traz confusão e um apagamento da ideia de alfabetização. Perdemos a especificidade do processo de alfabetização, que vem ocorrendo desde que o *letramento* veio tomando espaço nas discussões e estudos. Isso nos levou a uma hipótese, a perda de especificidade no processo de alfabetização (SOARES, 2017).

A grande diferença entre esses conceitos, a *alfabetização* e o *letramento* se expressam no fato de que “[...] são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente” (SOARES, 2021, p. 27), em contrapartida:

[...]alfabetização, como processo de decodificação e codificação da língua pelos símbolos gráficos (a supremacia do ensino e aprendizagem da relação fonema-letra), e *letramento*, entendido como práticas sociais de uso da escrita, produziu o efeito de um *retorno ao passado sem o resignificar*: os velhos métodos sintéticos de alfabetização, sempre efetivamente presentes na sala de aula, recebem agora o beneplácito dos discursos acadêmicos oficializados. (GERALDI, 2014b, p. IX-X, grifo nosso).

Para Soares (2021), são também processos simultâneos e interdependentes. Porém, há outros pesquisadores como Gontijo (2014) e Geraldi (2014a) que criticam essa conceituação – mais adiante retornaremos a essa questão. É importante observarmos que, antes da compreensão do processo de *letramento*, antes do apagamento da alfabetização, lidamos com outro problema distinto:

[...] a alfabetização caracterizava-se, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por “excessiva” a autonomização das relações entre sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2017, p. 37).

Desde os anos de 1960 até os anos de 1990, aconteceram mudanças na alfabetização, pois essas mudanças se referem às mudanças de paradigmas teóricos, no campo. Primeiro, estávamos pautados no paradigma teórico behaviorista (isso se refere à época dos anos de 1960 até 1970), passando por uma transição do behaviorismo para o paradigma cognitivista, mais conhecido como construtivista. Isso trouxe uma mudança radical para o campo da alfabetização, foi uma mudança paradigmática. Isso aconteceu nos Estados Unidos, nesse

período, assim como também no Brasil (GAFFNEY; ANDERSON, 2000 *apud* SOARES, 2017).

Talvez aí esteja a boniteza deste campo de estudo. A beleza do movimento é a ação que muda e transforma os conceitos e, conseqüentemente, as ações. Não estamos falando de mudanças instantâneas, mas de como esse movimento que acontece entre os estudos e a pesquisa, a prática e a reflexão são formidáveis. São fenômenos que capturam uma necessidade nova e que logo atuam de uma nova forma, a fim de alcançar as necessidades daquele momento. E tal aprendizado se dá por meio de um conjunto de grupos, dos professores-pesquisadores e dos alfabetizandos, entre outros.

O construtivismo, como concepção de aprendizagem, concebe o conhecimento como resultado da ação e da reflexão dos aprendizes. Nessa concepção, os aprendizes são sujeitos que carregam conhecimentos consigo, que ao entrarem em contato com novas informações significativas para si acabam por assimilá-las. Quando o aprendiz se vê em situações desafiadoras, ele também se percebe na condição de superá-las, e assim o conhecimento é gerado com base nos conhecimentos prévios dos aprendizes e são essas situações de conflito cognitivo que os fazem construir as novas teorias explicativas e geram novas soluções para seus problemas. Portanto, o conhecimento precisa ser construído (WEISZ, 2009).

No entanto, é importante observarmos que este movimento, o construtivismo, nos Estados Unidos teve uma recepção diferente. Nos Estados Unidos, esse paradigma abraçou toda a escola, no Brasil ele chegou via alfabetização pelos estudos de Emília Ferreiro⁹ a respeito da psicogênese da língua escrita. Antes, imaginava-se que o aprendizado era algo que vinha de fora para dentro, era uma visão tradicional de aprendizagem, porém o estudo da psicogênese da língua escrita alterou a interpretação de como é o processo da aquisição desse aprendizado, revelando que a representação da língua escrita poderia enxergar o sujeito não como passivo, mas ativo no processo que constrói o seu saber (SOARES, 2017).

Weisz (2009) também concorda que o construtivismo foi inaugurado, no Brasil, por Emília Ferreiro, quem demonstrou aos pesquisadores que, com base em um modelo construtivista, poderíamos dar um salto na qualidade do desenvolvimento, o que também

⁹ Aluna de Piaget, o teve como orientador em seu doutorado, ao investigar a psicogênese da língua escrita.

aparece nos PCN de Língua Portuguesa. Morais (2012) se preocupou em tratar acerca das contribuições da psicogênese da língua escrita, ou seja, ao citar os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, destacou:

Evitaremos, propositalmente, o termo "construtivismo" para nos referirmos à teoria da psicogênese, por três razões. Em primeiro lugar, porque, infelizmente, no jargão pedagógico e no senso comum, "construtivismo" se tornou uma palavra-ônibus, que pode exprimir desde princípios de "pedagogias do *laissez-faire*" ou de pedagogias que só valorizam a descoberta espontânea dos alunos", até formas travestidas do que há de mais transmissivo e tradicional na história das escolas repressoras deste planeta. Em segundo lugar, porque o construtivismo é uma concepção teórica muito ampla, com raízes no campo da filosofia, não podendo ser reduzido a uma teoria do aprendizado do sistema alfabético, nem sequer a uma única teoria psicológica. Só no campo da psicologia, dispomos de variadas teorias de extração construtivista, como são os enfoques de Piaget, Vigotsky e Ausubel.¹⁰ (MORAIS, 2012, p. 45-46, grifo do autor).

E ele ainda continua, dizendo:

Finalmente, e constituindo uma razão tão importante quanto as anteriores, porque entre os que pesquisam/praticam a alfabetização com um viés construtivista não existe (nem cremos que existirá) um consenso sobre "como alfabetizar melhor" – ou sobre certos detalhes a respeito dos processos vividos pelos aprendizes do SEA (Sistema Escrita Alfabética). Assim, parece-nos que, no campo da alfabetização, falar em "construtivismo", no singular, pode se prestar a duas finalidades que não nos interessam: esconder diferenças relativas a concepções e práticas ou defender a hegemonia de alguns grupos de estudiosos/formadores de professores. (MORAIS, 2012, p. 46).

Acreditamos que é importante olhar com cuidado para a concepção de construtivismo que envolve a psicogênese da língua escrita, claramente fundamentada em uma concepção construtivista e que trouxe um avanço para o desenvolvimento do que é o sistema de escrita. Mas, como disse Morais (2012), tal concepção acabou se tornando uma "palavra-ônibus", causando muitas confusões do ponto de vista metodológico, voltada para as práticas de alfabetização, de modo que é bem provável que exista uma pequena confusão entre o que chamamos de *sistema fonológico* e a relação com as hipóteses de escrita frente aos métodos tradicionais de alfabetização.

Por que estamos discutindo a respeito das questões da consciência fonológica no momento? Para avançar nas hipóteses de escrita é necessário desenvolver certas habilidades metafonológicas. Isso não significa que a nossa preocupação deva estar centrada na prática do

¹⁰ São autores que também tiveram grande interferência no campo da alfabetização.

desenvolvimento fonológico como determinante ao sistema de escrita (MORAIS, 2012). E é para essa questão que queremos trazer destaque. Isso ficou expresso, já, há algumas décadas:

[...] era assim que as crianças que já escreviam e liam convencionalmente palavras e frases e que tinham sido ensinadas pelo método fônico *Alfa e Beto*. O curioso, neste caso, é que as crianças tinham sido treinadas, durante todo o ano letivo, a pronunciar fonemas isolados. Mas só conseguiam pronunciar sílabas ou nomes das letras. (AZEVEDO, 2011 *apud* MORAIS, 2012, p. 88, grifo do autor).

Diferente das muitas defesas sobre o método fônico, temos indícios de pesquisas que vêm demonstrando, de forma metódica, o quanto a aquisição das habilidades fonêmicas não é pré-requisito para a alfabetização. A consciência fonêmica não é pronunciar palavras em voz alta, o mesmo caso em se tratando da consciência fonológica:

Ao longo do ano letivo em que a escola introduz a reflexão sobre as palavras, as habilidades fonológicas das crianças vão se desenvolvendo. Se, de início, uma criança ainda não apresentava algumas daquelas habilidades [...], a tendência é que venha a desenvolvê-las, se permitirmos que reflita sobre as palavras. Ela necessita ser ajudada, deve ter sua mente “alimentada” por desafios de reflexão fonológica, em lugar de ser excluída por ainda não se revelar “pronta”. (MORAIS, 2012, p. 90)

Compreender o alfabeto envolve um conjunto de processos. Entendemos que as habilidades fonológicas podem ser desenvolvidas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Porém, chegar a diferentes níveis de uma nova hipótese de escrita não é encargo desta habilidade; portanto, a consciência fonológica não garante o domínio do alfabeto:

Demonstrando que a consciência fonológica não é condição suficiente para o domínio do alfabeto, alguns meninos, continuam, por exemplo, com hipóteses silábicas de escrita, apesar de se saírem tão bem quanto seus pares de nível alfabético ou silábico-alfabético, nas tarefas fonológicas que se mostram mais importantes para o domínio do SEA (como a identificação de palavras com sílabas ou fonemas iniciais iguais, e a identificação de palavras que rimam). (MORAIS, 2012, p. 92).

Cabe a nós, com um olhar crítico, compreendermos o que já foi oficializado em relação a estes conceitos vistos até aqui. Afinal, “[...] é de pequenino que se torce o pepino, e assim as crianças vão aprendendo que ler é decifrar o que já está lá, pronto para ser dirigido e assumido como verdadeiro. Nada de crítica, nada de exercício de liberdade.” (GERALDI, 2014, p. XI). Ao olharmos para as contribuições de Geraldi (2014a; 2014b) e Gontijo (2014), bem como para a reflexão epistemológica que apontam sobre estes termos e o quanto eles afetam a própria prática de ensino-aprendizagem, cabe a nós refletirmos sobre os aprofundamentos acerca da alfabetização como um processo, por isso é necessário compreendermos como, a partir de Freire, pensamos esse conceito e de que forma isso afeta a prática pedagógica.

Dessa forma, compreendemos que a alfabetização depende de muitos aspectos para serem desenvolvidos plenamente, não só se restringem às questões cognoscitivas e epistemológicas, mas também a aspectos que envolvem poder, interesses políticos e sociais. As muitas dimensões que envolvem a aprendizagem linguística precisam ter uma concepção muito bem definida ao se compor um currículo escolar, por isso também estamos conceituando tais processos para que não haja dúvidas neste estudo sobre qual concepção de ensino-aprendizagem defendemos, que vem a ser a *alfabetização crítica*.

2.3 A alfabetização para além da instrumentalização: Paulo Freire e o processo de alfabetização

É comum ouvir entre os professores e professoras alfabetizadoras que a alfabetização tem suas muitas facetas, assim como deve ser um processo democrático. No entanto, o que pensam os alfabetizadores e alfabetizadoras freireanos acerca da alfabetização? O que Freire tem a nos dizer a respeito dessa questão? Antes de falar sobre o sujeito alfabetizado, devemos falar sobre o sujeito analfabeto, para compreender a base dos argumentos freireanos para a alfabetização, em uma nova faceta.

Freire e Macedo (1990) compreendem a alfabetização não como um ato mecânico, mas como uma forma de política cultural¹¹, estando também a alfabetização profundamente ligada à democracia. O que dá uma nova visão à alfabetização é o enfrentamento à injustiça social, é o olhar para o analfabetismo de forma crítica; porque necessariamente não estamos falando apenas de leitura de signos, mas de visões de mundo também; portanto, o que os autores nos acrescentam é uma proposta de alfabetização crítica.

Isso quer dizer que a alfabetização é, portanto, política. Assim, a alfabetização funciona como mecanismo para reproduzir a formação social existente, mas pode ser também um meio para a construção de um conjunto de práticas culturais que promovam a transformação do atual estado da história (FREIRE; MACEDO, 1990).

O retorno a compreensões rasas de ciência, a busca de soluções técnicas baseadas nessas compreensões, um novo gerenciamento que se baseia no aspecto massificante de um regime em que se “mede qualquer coisa que aconteça nas salas de aula”, a redução da educação às habilidades voltadas ao mercado de trabalho e a cultura do poder – essas coisas não são ficção. Deparamo-nos com elas todos os dias, com o

¹¹ Também poderíamos chamar de *política sociocultural*.

apoio de um governo que parece ter a intenção de dar aos mais poderosos segmentos da sociedade. (MORAIS, 2012, p. 92).

Defendemos até aqui que a alfabetização é política cultural, está muito além de um ato mecânico, a alfabetização é um caminho para a democracia, a alfabetização é leitura do mundo e essa alfabetização deve ser, acima de tudo, crítica (FREIRE; MACEDO, 1990). Freire, desde o início de seu notável trabalho, nos ensinava uma forma mais humanizada sobre o ato de ler e escrever:

O “Método” obedece às normas metodológicas e linguísticas, mas, desde o princípio dos anos 60, Paulo Freire e sua primeira equipe de educadores nordestinos trabalhavam na criação de um novo sistema de trabalho na alfabetização e na educação continuada de jovens e de adultos. Eles sabiam que os velhos modelos de alfabetização, baseados em cartilha e em trazer para o mundo do adulto formas de trabalho didático com crianças, em nada correspondiam às ideias de uma educação libertadora. Formar pessoas educadas e conscientes exigia uma outra compreensão do processo ensino-aprendizagem do educador-alfabetizador para o educando-alfabetizando. Assim, ainda em 1958, apresentou os seus primeiros esboços do que viria a ser o novo “método de alfabetização”, em um Seminário Regional realizado no Recife. (BRANDÃO, 2005, p. 53).

Paulo Freire, em seus trabalhos, demonstrou uma nova concepção de educação, e a construção do seu trabalho nos permite repensar muito acerca da alfabetização. Basta ver alguns dos trabalhos que Freire realizou no Brasil e no mundo para compreendermos o impacto que ele trouxe para a alfabetização. Podemos citar, por exemplo, seu trabalho no Brasil com a alfabetização de jovens e adultos; seu trabalho como coordenador do Programa Nacional de Alfabetização (por volta de 1960, mas em 1964 sofreu o exílio no período do golpe civil-militar); no Chile, o “método de Paulo Freire”¹² foi adotado em programas oficiais de alfabetização, bem como na Bolívia, nas ilhas de São Tomé e Príncipe, no Golfo da Guiné-Bissau e na Costa Ocidental da África. Freire também viveu na Europa, por volta da década de 1970, dando continuidade ao seu trabalho (TORRES, 2010; FREIRE, 2001; 1989).

Freire, depois de dezesseis anos longe de seu país, retornou ao Brasil em 1980, para atender ao convite feito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para assumir a docência, e já quando estava lecionando também foi nomeado professor da Universidade Estadual de Campinas. Mais tarde, Paulo Freire aceitou o convite proposto pela prefeita Luiza Erundina de Souza, se tornando o Secretário de Educação do Município de São Paulo,

¹² Sabemos que a expressão “método Paulo Freire” ficou popularizada, porém, se ancora em pressupostos críticos de uma teoria da aprendizagem e do conhecimento, em uma concepção de educação e de sujeito, entre outros, e por isso é muito mais que um método, consiste em uma *metodologia*.

tomando posse de seu cargo no dia 1º de janeiro de 1989. Outro notável trabalho realizado por Freire, já na volta do exílio, foi o MOVA-SP, criado como um movimento de alfabetização de jovens e adultos, que foi crescendo e se espalhando por toda a cidade de São Paulo. O MOVA teve o “método” desenvolvido por Freire revisto e melhorado com a participação de outros especialistas. E assim, o MOVA foi se espalhando por todo o Brasil (BRANDÃO, 2005).

Se pudéssemos resumir em poucas palavras o que mais se destaca no contexto da obra de Freire e de sua vida engajada na luta pela alfabetização é a humanização, a alfabetização é, para ele, um processo de caráter transformador, porque alfabetizar é aprender a contar a sua história, é aprender a dizer a sua palavra. A alfabetização propicia uma forma de agir sobre o mundo e de transformar o mundo, para além do que vivemos em situações de opressão. A alfabetização não é reduzida apenas a codificar e decodificar, como em um viés instrumental de aprendizagem, porque a pedagogia freireana está continuamente comprometida com a ética humana, independentemente do conteúdo programático (FREIRE, 2014).

Estar na qualidade de alfabetizado na pedagogia crítico-libertadora poderia ser apresentada de forma que extrapola a ideia de decifrar códigos, esta é uma ideia antiga de alfabetização, já superada. *A ação na alfabetização* em Freire é consciência política, ela demonstra a grande luta de classes sociais que foi naturalizada, é nesse ponto que o educador crítico intervém e o campo da linguagem pode ser o grande campo de possibilidades de ferramentas para a mudança na realidade, ou seja, para uma nova percepção da realidade social. Tudo isso demonstra a inquietude na ação pedagógica (BORGES JUNIOR, 2015).

Freire não se limitou a pensar apenas em um método de alfabetização, ele se preocupou com a necessidade de assumir uma concepção de alfabetização, uma *alfabetização crítica*. A preocupação de Freire estava nas situações existenciais e em desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade, assim superando a consciência ingênua por uma consciência crítica. Promover um processo de alfabetização crítico foi um grande legado deixado por Freire.

Após o falecimento de Freire, o noticiário jornalístico mencionou repetidamente a expressão “método Paulo Freire de alfabetização” ou “o criador da Pedagogia do Oprimido”, ou ainda, “o criador do método revolucionário de alfabetização” no sentido de destacar a sua importância ao país e ao mundo. Apesar de Freire ser lembrado e honrado dessa forma,

acreditamos que podemos considerar tais afirmações como uma redução¹³, se olharmos com atenção para toda a contribuição de Paulo Freire. Freire não foi apenas um precursor de um novo método de alfabetização, pois toda a sua contribuição gerou a criação de uma nova concepção de educação, deu início a uma nova teoria da pedagogia, que não pode ser reduzida apenas a um método (SOARES, 2017). E, ao relembrarmos o percurso de Freire, percebemos também um certo apagamento das contribuições de Freire quando olhamos para as legislações, marcos, documentos do Brasil, citados anteriormente. Freire pode até ser citado em alguns dos documentos que formaram a Figura 1¹⁴, mas apesar disso não vemos relação direta das suas ideias ou da sua concepção nos mesmos documentos.

Freire vai além, ele não só defende uma concepção de alfabetização crítica, mas propõe um processo de alfabetização que provoque uma ação transformadora sobre o mundo. Ou seja, se trata apenas da construção de uma consciência crítica, não se restringe apenas ao nível de consciência, porém se trata de inserção crítica na realidade, de práxis transformadora. A aprendizagem que envolve uma ação sobre a realidade, uma atitude que mude o cenário de opressão e por isso é chamada de *educação libertadora*, ela liberta os oprimidos, desfaz os laços e grilhões que os prendem em um lugar em que estão limitados em todos os aspectos sociais, políticos e cognoscentes, entre outros. A educação é a chave das algemas que os limitam, a tomada de consciência é um dos primeiros passos para que a ação transformadora aconteça. Esse é o principal aspecto que destacamos neste primeiro momento quando discorreremos sobre alfabetização, para além da instrumentalização.

Portanto: não é o método que é novo, não é um método de alfabetização que Paulo Freire cria, é uma concepção de alfabetização, que transforma fundamentalmente o *material* com que se alfabetiza, o *objetivo* com que se alfabetiza, as *relações sociais* em que se alfabetiza – enfim: o *método* com que se alfabetiza. (SOARES, 2017, p. 181, grifos da autora).

Existem alguns aspectos centrais sobre essa concepção do método de alfabetização analítico-sintético de ensinar o ato de ler e escrever. Toda a contribuição de Freire nos permite refletir sobre a nossa posição no mundo e ao mesmo tempo o poder de transformar o mundo, ou seja, trazer a existência àquilo que ainda não é possível. Freire também nos coloca a pensar

¹³ Soares (2017) explicita essa crítica devido ao sentido pedagógico da palavra *método*, que está mais relacionada às palavras como procedimento, orientação, ou direção para um determinado objetivo. A autora defende a ideia de que Paulo Freire criou uma concepção de educação, uma educação para a conscientização.

¹⁴ Consulte a imagem na página 28.

sobre o encontro das consciências diante de um processo de aprendizagem e a força da transformação que os sujeitos podem exercer sobre o mundo. Freire nos provoca a pensar em um novo sentido para a alfabetização. Veja, a seguir, o Quadro 1, comparativo que nos permite perceber os distanciamentos entre diferentes conceitos do processo de alfabetização:

QUADRO 1: Diferenças conceituais: alfabetização, letramento e alfabetização crítica

CONCEITOS		
ALFABETIZAÇÃO COMPORTAMENTALISTA	LETRAMENTO	ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA
Percebe o fenômeno da alfabetização como o ato de decifrar. Está mais voltada às habilidades técnicas do ato da escrita e leitura, consiste na apropriação de uma técnica articulada ao letramento.	O conceito de letramento se refere à aplicação do uso da alfabetização comportamentalista nas práticas sociais. É uma prática que depende necessariamente da aquisição técnica do uso da escrita.	Não há desarticulação do uso social da escrita com a aquisição da técnica da escrita. A aquisição do fenômeno da escrita se desenvolve ao mesmo tempo com a ação na vida concreta dos indivíduos. Desta forma, o aprendizado da escrita e da leitura, além de decifrar e codificar códigos, é também um fenômeno que traz a possibilidade de transformar a realidade concreta, pois não se trata apenas de aspectos técnicos, mas de uma relação entre eles, estes dois aspectos são intrínsecos.

Fonte: A autora.

QUADRO 2: Distanciamentos: alfabetização e letramento e alfabetização crítica

DISTANCIAMENTOS	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA
<p>Alfabetização e letramento estão relacionados, porém são tratados, conceitualmente, de modo diferente, eles se complementam. Percebe-se que, nesta concepção, a perspectiva do fenômeno da alfabetização está centralizada na passagem do aprendizado, como da escola para a vida, como se a vida concreta estivesse descolada do aprendizado adquirido nas experiências pedagógicas, sendo assim a vida real é o espaço para desenvolver os aprendizados técnicos da língua.</p>	<p>O processo de alfabetização, nessa perspectiva, torna a experiência de aprendizagem dos alfabetizandos uma possibilidade de construção de um olhar crítico-transformador de sua realidade, pois necessariamente está voltado à transformação da realidade concreta dos educandos. Isso se dá mediante o confronto das contradições sociais vividas/percebidas pelos educandos, partindo da palavra dita articulada à sua leitura de mundo, desembocando no processo de alfabetização, que parte do real concreto, sintetizado no tema gerador, de modo que o alfabetizando ao compreender o mundo a partir das palavras de forma crítica, pode atingir um novo nível de consciência da realidade, chegando à práxis autêntica que revela a dimensão praxiológica deste processo formativo.</p>

Fonte: Elaboração própria.

A tentativa de comparar os conceitos de *alfabetização*, *letramento* e *alfabetização crítica* com base em Freire nos permite perceber a concepção de educação a que esses conceitos pertencem. Ao refletirmos sobre as considerações no tópico “2.2 Alfabetização e letramento: um paradoxo epistemológico?” e, chegando até o fim deste capítulo, consideramos que há um distanciamento em relação à ausência da categoria *leitura do mundo*, que é primordial em Freire. Sem a leitura do mundo, não há criticidade. Uma educação descomprometida da crítica da realidade concreta, que é excludente, opressora e desumana, pode ser uma educação à mercê da instrumentalização e da reprodução social vigente.

Pensar a alfabetização crítica, depende-se de um ponto de vista crítico, que irá também se atentar às técnicas, porém o maior compromisso nessa concepção é a transformação da realidade. O aprendizado, neste sentido, não é mero saber a ser aplicado em práticas sociais de leitura e escrita. Trata-se da capacidade de escrever criticamente as transformações da realidade concreta. No próximo capítulo, aprofundaremos a concepção educacional freireana.

O que foi dito até aqui nos faz perceber que Freire traz uma nova faceta para a alfabetização, que nos provoca a pensar acerca das questões sociais que estão engendradas no analfabetismo e estão relacionadas à escola e ao currículo, assim como à questão da leitura do mundo, de forma que possamos começar a pensar também nessa dimensão que é a inserção crítica na realidade. Objetivamente, estamos falando sobre a alfabetização como política cultural, como um processo de ensino-aprendizagem que provoca mudança na realidade concreta dos alfabetizandos. A oportunidade de ser autor(a) de sua própria história é a principal contribuição de Freire em relação à alfabetização, o que nos instiga a pensar para além do caráter cognitivo ou psicogenético da linguagem e do sistema de escrita.

3. AS BASES AXIOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO

A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo.

(FREIRE; MACEDO, 1990, p. 32)

A axiologia tem por objeto de estudo os valores, trata de uma reflexão filosófica sobre “[...] os valores, sua natureza, características, estrutura, conhecimento e teorias, os valores enquanto tal” (PEDRO, 2014, p. 488). No campo da filosofia, encontramos uma série de conceitos, como moral e ética, axiologia e valores, entre outros. Por isso, é importante, num primeiro momento, distinguirmos esses conceitos para tratarmos com clareza desta dimensão que diz respeito à educação.

Compreender determinados conceitos é fundamental para qualquer sujeito, independentemente de sua condição, pois cada um dispõe de um agir ético-comportamental que se baseia em valores (PEDRO, 2014). Inicialmente distinguimos o que vem a ser *ética*, *moral* e *valor*, para que não haja confusão entre esses conceitos e nos aprofundaremos mais à frente no que vem a ser a *dimensão axiológica* na educação, de forma mais objetiva. A particularidade de cada uma dessas palavras apresenta elevada importância no que se refere à axiologia, porque elas diferem seus sentidos dos valores, mas ao mesmo tempo são parte da discussão do campo da axiologia.

De início parece confuso, mas deve ser dito, a *ética* tem como objeto de estudo a moral, e a ética implica a *moral*, no âmbito reflexivo, e sem a moral inexistente o repensar reflexivo sobre a ética (PEDRO, 2014). Para exemplificar, podemos tomar como referência o uso do cigarro. Há anos, fumar um cigarro era algo comum e normal, não existiam restrições quanto à prática de fumar dentro de um escritório ou empresa; hoje, por meio da ética, mudamos a moral a respeito deste tipo de comportamento, que necessariamente afeta a ética, porque existe uma legislação que proíbe a ação de fumar em ambientes fechados, e isso mudou o comportamento das pessoas.

[...] o termo ética deriva do grego *ethos*, que pode apresentar duas grafias – *êthos* – evocando o lugar onde se guardavam os animais, tendo evoluído para “o lugar onde brotam os actos, isto é, a interioridade dos homens” (Renaud, 1994, p. 10), tendo, mais tarde passado a significar, com Heidegger, a habitação do ser, e – *éthos* – que significa comportamento, costumes, hábito, caráter, modo de ser de uma pessoa, enquanto a palavra moral, que deriva do latim *mos*, (plural mores), se refere a

costumes, normas e leis. (WEIL, 2012; TUGHENDHAT, 1999 *apud* PEDRO, 2014, p. 485).

Entendendo isso, a moral que não se descola da ética, tem uma preocupação com as normas e a forma que vivemos, a moral exige a norma, a ética não, mas a reflexão sobre ela; a moral é extremamente prática, a ética não, mas a ética se preocupa com a fundamentação da moral. A moral tem como objeto de análise os costumes de uma determinada cultura, comunidade ou sociedade (PEDRO, 2014).

Para Pedro (2014, p. 493), *valor* é “[...] a qualidade abstrata preferencial atribuída pelo sujeito suscitada pelas características inerentes de determinado objeto que satisfazem as necessidades e interesses daquele”. Silva (1986) nos mostra que o valor está exatamente voltado à questão de algo significativo, que é indispensável à vida humana. Dito isso, como relacionar a ética, a moral e os valores?

Assim, da relação tridimensional valores, moral e ética, podemos aduzir valores morais e valores éticos; todavia, nem a moral nem a ética reduzem, obviamente, a sua esfera de pensamento e de ação somente a este tipo de valores, dado que o mundo dos valores é imenso e infinito. Por isso, nunca é demais assinalar uma outra confusão que habitualmente ocorre ao identificar valores somente a valores morais, esquecendo a panóplia imensa do tipo de valores existentes (ex.: políticos, éticos, morais, estéticos, ecológicos, vitais, espirituais, econômicos, religiosos). (PEDRO, 2014, p. 488).

O ato de valoração que fazemos, ao dar valor a algo, a alguém, ou uma coisa, é uma característica ontologicamente necessária para existirmos, valorar para Pedro (2014) é existir. A autora compara o valor a uma forma fenomenológica de proceder, pois, ao vivenciarmos o ato de dar valor, de dar qualidades, atribuir valor e sentido, este é um fenômeno que chega à consciência, é algo valioso, é ímpar, é subjetivo, mas é também objetivo e material.

Até aqui, compreendemos três conceitos importantes: *ética*, *moral* e *valor*, que se diferenciam da axiologia, mas que se relacionam a ela diretamente, cuja distinção é relevante para que possamos decifrar as dimensões axiológicas da educação. Feita essa distinção, a seguir conceituaremos a axiologia e, ao mesmo tempo, a discussão chegará à articulação dos conceitos axiologia e educação, a fim de apresentar sua relação e como se constitui de forma objetiva, explicitando a forma como os valores operam na realidade.

3.1 Conceituando axiologia e sua relação com a educação

Estamos entendendo por *Axiologia*, ou Teoria dos Valores, a forma de ser e a manifestação e o desenvolvimento dos valores na vida humana. Essa disciplina filosófica tem por objeto de estudo os valores, busca explicitar determinadas experiências, ou pode ser

entendida também como algo significativo (referindo-se ao valor), a *axiologia*, que é fundamental à vida humana. Se valoramos, damos sentido ou desvalores, pois os valores dão significações às coisas mesmas. Os valores estão em tudo e em todos e todas (SILVA, 1986).

Achando óbvio que todos os seres humanos seguem regras e normas de conduta, possuem valores morais, religiosos, políticos, artísticos, vivem na companhia de seus semelhantes e procuram distanciar-se dos diferentes dos quais discordam e com os quais entram em conflito, acreditamos que somos seres sociais, morais e racionais, pois regras, normas, valores, finalidades só podem ser estabelecidos por seres conscientes e dotados de raciocínio. (CHAUÍ, 2000, p. 8).

A *axiologia* é “[...] responsável pela investigação explicitadora e sistematizadora da problemática dos valores” (SILVA, 1986, p. 69). Os valores estão presentes na vida humana, pois possuem caráter ontológico, e podem ser determinantes ou determinados. Os valores exigem uma relação com as coisas, com a realidade, com o mundo, os valores nos indicam o que é importante, o que é digno, os valores não são neutros, não há como sermos indiferentes. Os valores são objetivos, pois podemos analisar situações e dizer se são justas ou injustas, falhas ou bem-sucedidas. Assim se dá o ato de valorar, é assim que valoramos as coisas, é assim como damos valor a elas (PEDRO, 2014). Até aqui entendemos o que é a *Axiologia*, como disciplina da Filosofia.

De acordo com Marilene Souza Chauí (2000), a Filosofia pode ser compreendida como a decisão de não aceitar o óbvio, por isso se faz necessário investigar as ideias que são defendidas, investigar os fatos, pesquisar os valores e até mesmo a nossa maneira de existir e agir. Dessa maneira, compreendemos que a Filosofia da Educação é primordial para compreendermos os processos educativos. A reflexão sobre a prática pedagógica pode nos levar a potenciais avanços para a nossa formação humana, social, política e cidadã, afetando de forma enriquecedora muitos outros aspectos da vida humana.

Mas como relacioná-la à educação? Teorizar valores na educação parece complexo, e é, mas essa reflexão nos leva a analisar determinadas características que todas as concepções de educação compartilham, identificando determinadas características teórico-metodológicas, de modo que podemos, ao mesmo tempo, entender quais valores perpassam o fenômeno educativo:

[...] consideramos inegável o fato de que, qualquer que seja a leitura, a captação, a tentativa de organização e operacionalização do fenômeno educativo, isso sempre se fará com base numa determinada *visão de homem, de mundo*, dentro e em uma realidade social específica. O que vale dizer: a educação sempre se faz a partir de *bases axiológicas, portanto fundamentada em determinados valores e visando, por*

outro lado, a transmissão, reprodução, ou criação de novos valores. (SILVA, 1986, p. 70, grifo nosso).

A grande relação que fazemos entre a axiologia e a educação pode ser compreendida da seguinte forma:

Ainda que etimologicamente ética e moral retirem seu sentido de costume (*ethos*, em grego, e *mos*, em latim) e este, por sua vez, do habitat, da moradia habitual, estrutura modal dos seres vivos de habitar o mundo, o conceito quer designar, no categorial filosófico, uma qualidade do sujeito humano como ser sensível aos valores, com um agir cuja configuração se deixe marcar por esses valores a que sua consciência subjetiva está sempre se referindo. Sensibilidade axiológica que, do ponto de vista de sua experiência pelo sujeito, é análoga à sensibilidade epistêmica da razão. *Característica específica dos seres humanos, ela precisa ser cultivada e sustentada, pois, tanto quanto o conhecimento, essa experiência não é fruto da ação exclusiva das forças vitais e instintivas do ser vivo. Daí o papel primordial que é atribuído à educação: empreendimento ético-formativo, processo de autoconstituição do sujeito como pessoa ética.* É a paidéia proposta no quadro da cultura clássica grega e latina. (SEVERINO, 2006, p. 623, grifo nosso).

Silva (1986) percebe a educação como intrinsecamente axiológica, por direcionar valores na formação pedagógica dos sujeitos envolvidos no processo educativo, e Severino (2006) compreende a educação como uma formação cultural, que só pode preservar os valores tradicionalmente constituídos através da educação. Ou seja, os valores pertencem à educação, e aí está o seu sentido axiológico e, da mesma forma, só há existência de valores por meio da educação. Estão relacionados de várias formas, a educação é o veículo para semear certos valores, e toda educação está direcionada por uma dimensão axiológica e é um processo ético-formativo.

Podemos dizer também que este é um exercício para a Filosofia da Educação, que traz reflexões ao fenômeno educativo, e agrega um novo olhar sobre a óptica da prática e da teoria pedagógica:

Nunca é demais lembrar que a Filosofia da Educação não é uma revisita à história da Filosofia. O seu objeto de preocupação e estudo são as condições reais da educação, tais como se desenham a cada momento histórico, e o recurso às referências históricas só se justifica quando se precisa estabelecer algumas balizas contextuais ou quando se trata de evidenciar a historicidade das manifestações lógico-conceituais do pensamento humano. *Trata-se, pois, de uma reflexão analítica e crítica sobre a problemática da educação, com o propósito de tentar decifrar o seu sentido possível.* (SEVERINO, 2006, p. 623, grifo nosso).

Se compreendermos a visão de homem, a visão de mundo, a operacionalização do fenômeno educativo e até mesmo os usos dos recursos didáticos e tudo aquilo que envolve determinada concepção de educação, chegaremos objetivamente à dimensão axiológica da educação. Para isso, é necessário analisarmos todo o conjunto que compõe os fundamentos

teórico-metodológicos e a sua estrutura organizacional; em vista disso, é possível analisarmos com objetividade as suas características axiológicas.

Consideramos, então, indispensável e incontornável a reflexão axiológica, exatamente por acreditarmos que o projeto educativo implique em várias ordens e níveis de significações, relacionamentos, apreciações e atribuições de valores. Como educadores, travamos relações interpessoais, sociais, institucionais, que não se acham isentas de conteúdos axiológicos. Pelo contrário, em educação, sempre afirmamos, reproduzimos, inventamos, confirmamos ou introduzimos valores, ainda que não estejamos plenamente (ou às vezes, quase nada) conscientes desses nossos procedimentos. (SILVA, 1986, p. 66).

Severino (2006), ao discutir sobre a educação como processo de formação humana, com base na óptica da tradição filosófica, destaca a dimensão ética e política aos fundamentos da educação e a natureza da educação. Esta contribuição também nos permite compreender acerca do “[...] papel da Filosofia da Educação como esforço hermenêutico de desvelamento da prática educacional, tal como ela precisa se desenrolar nas mudadas condições histórico-culturais da atualidade.” (SEVERINO, 2006, p. 621). Essa contribuição consiste em entender o sentido da educação e como estas dimensões, ética e política, são vistas até hoje.

E a hipótese que me proponho defender é a de que a educação vem sendo pensada hoje como formação cultural, perspectiva que realiza uma síntese superadora das perspectivas anteriores que a conceberam como formação ética, num primeiro momento, e como formação política num segundo momento. A elaboração desse novo modo de se conceituar a educação, na minha leitura, ocorreu tanto como processo histórico-cultural e como processo de construção lógico-conceitual. (SEVERINO, 2006, p. 622).

A formação cultural diz respeito ao ideal da formação humana, à apropriação do ser em se tornar um sujeito ético e sujeito cidadão que vive em tempo que se move e se transforma historicamente e que compartilha de um espaço que é coletivo, é uma pessoa-habitante de uma sociedade. O autor conclui sua ideia da seguinte forma:

Sua verdade está na afirmação de que uma nova referência para a educação precisa ser levantada e que nela não se faça ausente a dimensão estética do existir. Entretanto, essa dimensão estética é apenas uma parte do todo, sem dúvida aquela cuja visibilidade é de mais fácil percepção e que, por não ter sido devidamente considerada pela tradição filosófico-educacional, agora faz sua reivindicação de forma mais ruidosa e, às vezes, até mesmo acintosa. A ideia de formação cultural dá à educação uma finalidade intrínseca de cunho mais antropológico do que ético ou político, num sentido estrito. Até para transformar os indivíduos em pessoas éticas e políticas, a educação precisa efetivar-se como formação cultural. No entanto, em si mesma, a educação não tem como garantir, diretamente, que as pessoas se tornem éticas – ela é uma experiência eminentemente pessoal –, nem como metanoia assegurar o aprimoramento do social – a revolução política é uma experiência exclusiva do sujeito coletivo em sua especificidade. (SEVERINO, 2006, p. 633).

A forma como reverberam entre si determinados mecanismos, configurações, escolhas, preferências, diz respeito a uma manifestação clara de intenções e ao mesmo tempo

de valores que as determinam. Dessa forma, cabe a nós compreendermos que não existe educação (e nada na educação) que seja, necessariamente, excluído de certa dimensão axiológica. Nesse sentido, podemos afirmar:

A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional. (LUCKESI, 1994, p. 21).

De modo a exemplificar a manifestação dos valores em determinado processo formativo, veja o Quadro 3, a seguir:

QUADRO 3: Educação progressista e os valores

EDUCAÇÃO PROGRESSISTA <i>(Tendência axiológica advinda das reflexões do materialismo histórico-dialético)</i>		
		DIMENSÃO AXIOLÓGICA
VISÃO DE MUNDO	Estabelece relação direta entre educação e sociedade. Valoriza experiências com ênfase na <i>coletividade</i> e em aspectos sociais. Apresenta vínculo político entre processos educativos e sociais (realidade social ou prática social). Não está baseada na ideia de que a transformação social acontece, prioritariamente pela boa educação, a mudança social só pode acontecer em um viés <i>globalizante</i> . A luta pedagógica está a serviço da luta sociopolítica.	Os valores giram em torno da <i>coletividade</i> , <i>solidariedade</i> , <i>igualdade</i> e da <i>transformação social</i> .
VISÃO DE ESCOLA	Tem como objetivo ser uma instituição difusora de conteúdos programáticos <i>vinculados com o mundo concreto</i> , alinhados às realidades sociais, englobando características históricas, sociais, econômicas e políticas. É uma instituição politizada.	Espaço que está disposto a constituir sujeitos sociais. Para isso, os valores centrais são: a solidariedade, a coletividade e a participação ativa. Os sujeitos precisam ver significado em agir sobre este/neste lugar. A escola deve ser acolhedora.
VISÃO DE ALUNO	O educando tem uma <i>participação ativa</i> . O aluno é um <i>sujeito sócio-histórico e político</i> . Ele é coparticipante do processo educativo.	A <i>curiosidade epistemológica</i> é essencial para que aos poucos o educando se torne um cidadão capaz de tomar as próprias

		decisões, isso expressa dimensões políticas, éticas, estéticas sobre sua formação.
VISÃO DE DOCENTE	O professor é como um orientador no processo de ensino-aprendizagem. Ele <i>trabalha em conjunto</i> com a realidade dos educandos, dando direção para o futuro.	Os valores giram em torno do <i>diálogo</i> , trata daquilo que se revela a sua ação coletiva, envolvendo os sujeitos do processo de ensino, que pode abranger a comunidade escolar e seu entorno, e esta relação é construída de maneira respeitosa e articulada de forma igualitária.
VISÃO DE CONTEÚDO	Os conteúdos têm ligação com a vida dos discentes, e são <i>socialmente significativos</i> . A educação é integrada ao processo sócio-histórico.	Os conteúdos significativos são políticos e tangíveis, ou seja, têm relações sociais e podem direcionar a uma mudança na vida concreta dos sujeitos políticos. Os conteúdos tornam a ter significado e valor quando correspondem às necessidades sociais. Os valores são <i>cidadania e igualdade</i> .

Fonte: A autora.

Ao elencarmos palavras-chave para relacionar a educação progressista, destacamos: ser humano, realidade concreta, consciência crítica e condição. Estas palavras devem estar alinhadas e relacionadas entre si, pois estabelecem relação dialética, histórica e prático-teórica (SILVA, 1986). Necessariamente, a visão de cada um dos componentes que fazem a educação progressista tal como ela é, se relaciona diretamente à forma com que a pedagogia crítico-libertadora se expressa. O Quadro 3, de modo geral, nos ajuda a entender e visualizar melhor a dimensão dos valores e como eles se aplicam a cada visão que sustenta um modelo educativo.

Silva (1986) entende que os valores se manifestam na escola de forma implícita ou explícita e isso nos faz refletir ainda mais sobre a prática pedagógica. Aliás, são os valores que temos que permitem que olhemos para os sujeitos e para a sociedade, não de forma indiferente, portanto, essa *não indiferença*, os valores “aparecem no esforço humano da

valorização” (FURTER¹⁵, 1972 *apud* SILVA, 1986, p. 20), que é uma atribuição fundamental para o ser humano. Toda prática pedagógica se orienta para valores (PATRÍCIO, 1993; FREIRE, 1996 *apud* SANTOS; GEHLEN, 2021).

Em outras palavras, se o processo educativo não incluir a discussão dos valores no processo de desenvolvimento humano dos educandos, há a possibilidade de que esses educandos sejam cativados, em outros ambientes, por valores que não os permitam desenvolver uma consciência ético-crítica, libertadora e autônoma, o que reforça as relações de dominação, massificação, alienação e exclusão dos sujeitos em situação de opressão. (SANTOS *et al.*, 2019, p. 654).

Por isso, acreditamos que “[...] os valores são intrínsecos à educação, pelo que o problema educativo não é equacionável nem resolúvel sem incluir os valores. Assim, o estudo dos valores por parte dos educadores profissionais não é apenas necessário, é indispensável” (PATRÍCIO, 1993 *apud* SANTOS *et al.*, 2019, p. 654).

Os valores podem também ser classificados de diferentes formas, pode ser organizado com base na ética, cuja centralidade da moral pode estar fundamentada na recepção afetiva dos valores, e da hierarquia dos valores, ou seja, seus níveis de categoria. Por essa dimensão hierárquica que os valores apresentam, a superioridade de um valor sobre o outro se dá pela apreciação que nós sujeitos atribuímos a eles (SCHELER¹⁶, 1955 *apud* SILVA, 1986).

Para iniciar o exercício do filosofar, a primeira coisa a fazer é admitir que vivemos e vivenciamos valores e que é preciso saber quais são eles. O primeiro passo do filosofar é inventariar os valores que explicam e orientam a nossa vida, e a vida da sociedade, e que dimensionam as finalidades da prática humana. (LUCKESI, 1994, p. 29)

Para exemplificar melhor, podemos nos basear na organização do Quadro 4¹⁷, abaixo:

QUADRO 4: As classes dos valores

VALORES							
ÚTEIS	VITAIS	LÓGICOS	ESTÉTICOS	ÉTICOS	RELIGIOSOS	POLÍTICOS	SOCIAIS
Adequado	Forte	Verdade	Belo	Justo	Sagrado	Cidadania	Convivência
Inadequado	Fraco	Falsidade	Sublime	Injusto	Profano	Liberdade	Colaboração

¹⁵ Pierre Furter. **Educação e vida**. Rio de Janeiro: Vozes, 1972. 110 p.

¹⁶ SCHELER, Max. **Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs. Essai por fonder un personalismo éthique**. 6ª ed. Paris: Gallimard, 1995. 30 p.

¹⁷ Os valores citados no Quadro 4 podem ser sintetizados em valores políticos, éticos e estéticos. Distinguir os valores da forma identifica da aqui é uma maneira mais visual de percebermos que, para cada atitude e decisão, há um nome a ser dado e um aspecto valorativo de cada fenômeno humano que nos rodeia.

	Decadente Criativo	Demonstra- ção	Gracioso Feio	Miseri- cordioso		Igualdade Justiça	Respeito Tolerância
--	-----------------------	-------------------	------------------	---------------------	--	----------------------	------------------------

Fonte: A autora, com base em Silva (1986).

Com base nessa interpretação sobre os valores:

[...] consciente ou inconscientemente, explícita ou implicitamente, quem vive possui uma filosofia de vida, uma concepção do mundo. Esta concepção pode não ser manifesta. Certamente ela se aninha nas estruturas inconscientes da mente. De lá ela comanda, dirige-lhe os passos, norteia a vida. A vida concreta de todo homem é, assim, Filosofia. (BUZZI¹⁸, 1973 *apud* LUCKESI, 1994, p. 24).

O que queremos destacar com o trecho acima, se relaciona com a orientação valorativa. O autor sugere que todos nós temos uma "filosofia de vida", assim, o que Luckesi aponta é que todos nos orientamos por valores. A filosofia nos envolve, não temos como escapar dela, ela sustenta nosso modo de agir, a filosofia é uma força, podendo ser também arma política (BASBAUM¹⁹, 1978 *apud* LUCKESI, 1994).

Compreendemos que a pedagogia se articula com a filosofia da educação na forma de como concebemos o papel da educação na sociedade e, conseqüentemente, em tendências pedagógicas que se concretizam no dia a dia da escola, que pode ser expressa por meio da práxis docente (LUCKESI, 1994). Feita essa reflexão sobre Axiologia, disciplina indispensável da filosofia e da própria vida humana tal como a conhecemos hoje, seguimos para a compreensão da axiologia presente na pedagogia crítico-libertadora, proposta por Paulo Freire, o que irá nos fazer compreender objetivamente a manifestação e operacionalização dos valores no contexto dessa concepção de educação.

3.2 A dimensão axiológica na pedagogia de Paulo Freire

Freire (2014) denuncia um modelo de educação, que ele mesmo chama, de bancário²⁰ e, ao mesmo tempo, ele anuncia uma pedagogia contrária a essa concepção de educação,

¹⁸ BUZZI, Arcângelo. **Introdução ao pensar**. Petrópolis: Vozes, 1973, p. 8-9.

¹⁹ BASBAUM, Leôncio. **Sociologia do materialismo**. 3. ed. São Paulo: Símbolo, 1978.

²⁰ A partir do livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2014) usa o termo *bancário* para uma educação que compreende o conteúdo como algo a ser depositado, como um objeto a ser encaixotado, como se o aluno fosse a cesta pronta para receber objetos. Esse tipo de concepção não permite que o processo ensino-aprendizagem ganhe significado, é uma forma mecânica de ensino, isto é, completamente contrária a tudo o que Freire vem defendendo como uma *educação libertadora*.

propondo a pedagogia do oprimido, ou pedagogia crítico-libertadora, que é referencial analítico deste trabalho. Preliminarmente, discutiremos sobre os valores que a pedagogia freireana agrega, para isso podemos antes olhar mais a fundo sobre como reverbera a pedagogia libertadora em valores, ou melhor, quais os valores permeiam a pedagogia freireana.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) trata da formação docente e a reflexão sobre a prática educativo-progressiva que se apoia na finalidade de formar os educandos como seres autônomos. Porém, acima de tudo isso, Freire nos chama a atenção para uma questão que por vezes passa despercebida, voltada ao campo da reflexão sobre a prática e aos objetivos da educação, que é o seu compromisso ontológico educativo. Cabe dizer ainda que esse é um princípio indispensável de sua concepção, o de não apenas ensinar uma técnica, mas ir além da instrumentalização para a transformação da condição do oprimido. A preocupação de Freire consiste não apenas em um compromisso meramente técnico (que também é constituinte à prática docente), mas um compromisso ético, de modo que não é possível se conformar com um sistema que esteja “treinando alunos” e esse é o eixo central da discussão que iremos aprofundar, um pouco mais adiante.

Vale a pena pensar em alguns porquês que Freire coloca como objetivo dessa visão de formar educandos autônomos. Para Freire (1996), a prática educativa é necessariamente a prática formadora, isso implica a questão ética de que falamos anteriormente, ou seja, ao compreender que a prática educativa tem uma dimensão tão ampla que afeta diretamente a forma de agirmos e pensarmos sobre o mundo, é necessário compreender que a práxis pedagógica é prática formadora. Pesa em nós esse senso de responsabilidade, mas é preciso frisar isto, na verdade “[...] mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (FREIRE, 1996, p. 42). A eticidade pedagógica é especificamente humana, e precisa estar pautada no compromisso ontológico que Freire tratou em suas obras.

O livro *Ética da libertação: Na idade da globalização e da exclusão*, de Herinque Dussel, tem muito a contribuir para a dimensão axiológica em Freire. Dussel (2000) discute o processo *ético-crítico* em Paulo Freire. O autor faz considerações sobre diversas posições de autores importantes no campo da educação, psicologia da educação e psicopedagogia, tais como Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Reuven Feuerstein e Lev S. Vygotsky e Freud, entre outros, mas quando Dussel faz referência a Freire, ele se refere a sua posição como: “[...]”

propriamente *ético-crítica* e intersubjetivo-comunitária do sujeito histórico no processo da conscientização de denúncia e anúncio de Paulo Freire, em situação de uma sociedade oprimida na periferia do capitalismo mundial” (DUSSEL, 2000, p. 427, grifo nosso).

Dussel (2000) considera que Freire supera ideias acrílicas, pois conta com aspecto ético material-crítico e comunitário-intersubjetivo. Em relação ao ensino em Freire “[...] o exercício desta ‘consciência ético-crítica’ (que é exercício da razão material e formal, ética e comunitário-discursivo enquanto ‘dialogicidade’)” (DUSSEL, 2000, p. 431). A dimensão individual da consciência se desenvolve em comunidade-coletivo, diferente de outros autores, o individual se internaliza em grupo e Freire se direciona a um grupo específico, às vítimas culturalmente oprimidas (DUSSEL, 2000). Já que a axiologia, de forma geral²¹, é o estudo dos valores, quais os tipos de valores presentes na dimensão axiológica dessa pedagogia? E como se expressam estes valores de forma objetiva? Entendido até aqui que o ensino, nessa perspectiva, vai além das questões do conteúdo, ele apresenta uma série de valores que fazem parte da nossa formação humana, social e política. Santos e outros (2019) buscaram evidenciar os valores envolvidos na construção de uma Rede Temática²², e para isso pesquisaram a compreensão de duas educadoras da educação infantil, em meio a um processo formativo pautado na investigação temática, no município de Ilhéus-BA. A pesquisa referida tomou como categorias: “Os valores na interação entre escola e comunidade; Os valores na programação curricular de ciências.” (SANTOS *et al.*, 2019, p. 649).

Sobre a relação entre escola e comunidade: “Evidenciamos que o diálogo, interação, participação, envolvimento, conscientização, coletividade, humanização, o comprometimento com o outro e o conhecimento significativo são valores imprescindíveis para uma relação dialógica entre comunidade e escola.” (SANTOS *et al.*, 2019, p. 649). Sobre a relação dos educadores, os autores chegaram à seguinte conclusão, de que os principais valores gerados são: “a responsabilidade pelo outro, o respeito pelas diferentes visões de mundo e o prazer são

²¹ É importante ressaltar que ao longo deste trabalho as principais dimensões axiológicas abordadas enfatizaram a ética e a política, como eixo da axiologia com base nos autores referenciados.

²² Podemos defini-la como “uma rede político-epistemológica – uma rede temática, que procura representar de forma relacional o diálogo entre as diferentes concepções dos sujeitos envolvidos na construção da prática educativa como prática social, caracterizando-se como um processo que busca compreender historicamente as imbricações entre as práticas materiais, socioculturais e econômicas observadas em uma realidade concreta, a partir de uma análise dialética balizada por sucessivas totalizações” (SILVA, 2004, p. 228).

valores que emergem da compreensão das educadoras em relação a organização curricular baseada nos pressupostos freireanos.” (SANTOS *et al.*, 2019, p. 649). Os valores que se destacam nesta pesquisa são objetivamente o diálogo, a interação, a participação, envolvimento, conscientização, coletividade, humanização, o comprometimento com o outro e o conhecimento significativo e com base no que temos visto até aqui podemos acrescentar também responsabilidade, respeito e prazer.

Concordamos com Freire, quando ele explica de forma simples e ao mesmo tempo muito substancial sobre o educar e o educar-se com base na educação crítico-transformadora:

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegara saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1982, p. 25).

Santos e Gehlen (2021) elaboraram um trabalho que se baseia nesta concepção de educação, a educação crítico-libertadora, que teve como objetivo explicitar a estruturação de um instrumento dialético-axiológico no processo de obtenção dos temas geradores. Os temas geradores foram estruturantes para a organização das atividades de um Clube de Ciências. Com base nos dados, podemos ver que a partir da investigação temática ganhamos a possibilidade de compreender a dimensão valorativa das pessoas e, ao mesmo tempo, podemos buscar novos valores que são necessários para a superação das *situações-limite* (que denuncia uma contradição social vivida naturalizada) identificadas nesse processo. Apesar de não ser um estudo focado na alfabetização, vemos o quanto a dimensão axiológica, à luz de Freire, é indispensável no âmbito de uma educação humanizadora.

Os pesquisadores identificaram uma fala significativa, ou seja, um comentário presente na discussão que surgiu do tema gerador trazido pelos pesquisadores, que expressava uma situação-limite; assim, seguiram para a síntese axiológica das falas, identificaram a valoração dos sujeitos em relação às contradições sociais vividas e tencionaram a interpretação dos sujeitos em relação aos fatos vividos com possíveis mudanças na realidade concreta. Essa estrutura nos permite compreender como elaborar conteúdo programático baseado na educação crítico-libertadora.

Esses dados de pesquisa nos permitem perceber como a dimensão axiológica da concepção educacional freireana está comprometida com a realidade e a superação das contradições sociais que impedem o sujeito de *ser mais*. A dimensão axiológica é

indispensável nessa concepção, é necessário conhecer e compreender a visão de mundo dos educandos e da comunidade a que pertencem. Isso implica sensibilidade, é necessário identificar como são valoradas as relações entre seres humanos e mundo, as relações sociais, as relações políticas, e como os sujeitos interpretam as ações decorrentes da vida.

Dussel (2000) destaca, em suas considerações acerca do pensamento crítico-libertador, a postura e posicionamento radical de Freire, pois para ele o educando só educa a si mesmo, no próprio processo de libertação; portanto, a discussão que direciona para o propósito de Freire, que transcende às questões pedagógicas. A forma crítica com que Freire enxerga o educando, o oprimido, o analfabeto, lhe permite dar acesso ao diálogo intersubjetivo comunitário mediante “transformação real das estruturas que oprimiram o educando” (DUSSEL, 2000, p. 435).

Ou seja, “[...] este se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como ‘sujeito histórico’ é o procedimento central da sua educação progressiva, liberdade que sai efetuando na práxis libertadora” (DUSSEL, 2000, p. 435). Em Freire, não é só a inteligência ou a moral que importam, Freire se direciona para o sujeito em seu processo histórico e social para deixar de ser vítima. Isso só é possível, em termos de transformação, se o educador considerar o diálogo, as tensões, o respeito à visão do educando, sem agir com opressão.

Essa discussão nos leva a um aspecto importantíssimo sobre a visão axiológica freireana: Freire foi fortemente influenciado por contribuições voltadas ao campo linguístico, e isso envolve uma visão de mundo. Podemos dizer que Freire bebeu das teorias dos campos linguísticos, pois ele se apoia em pessoas como Saussure, Tier, Pierre Guiraud, Bally (FREIRE, 1982).

Saussure fez uma série de contribuições para a investigação semântica e linguística. Tier retomou os passos de Saussure, desenvolveu o conceito de “campos linguísticos”, significando que as palavras se encontram em uma redação estrutural. Com base em Pierre Guiraud “[...] analisando a concepção dos ‘campos linguísticos’ de Trier, – um ‘campo linguístico’ que abarca um campo conceitual e expressa uma visão do mundo, que permitem reconstruir” (FREIRE, 1982, p. 21), isso expressa significativamente que a nossa fala e a nossa palavra expressa um conjunto de dados que compartilham nosso modo de agir de ser e de pensar, e é nesse sentido que Freire se baseia nestes autores. Para Bally, discípulo de Saussure,

“dentro de uma unidade estrutural linguística, se estabelecem relações associativas que se vão desdobrando entre os campos significativos dos vários termos” (FREIRE, 1982, p. 21). Seguindo o pensamento de Saussure, Freire nos revela em muitas de suas obras (FREIRE, 1996; 1982; 2014), que a estrutura linguística estabelece muitos significados, podendo revelar ainda a leitura do mundo de quem diz a sua palavra.

No livro *Extensão ou comunicação?*, Freire (1982) iniciou seu estudo tratando das características semânticas do termo *extensão*. Freire discute a relação entre agrônomos e camponeses e a relação pedagógica que apresentam. A discussão sobre extensão nos leva a interpretar condições com um propósito da invasão cultural, pois a palavra extensão é:

O sentido do termo extensão, neste último contexto, constitui o objeto do nosso estudo. Mais do que em qualquer dos casos exemplificadores, o termo extensão, na acepção que nos interessa aqui – a do último contexto – indica a ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação – : estender algo a. Nesta acepção, quem estende, estende alguma coisa (objeto direto da ação verbal) a ou até alguém – (objeto indireto da ação verbal) – aquele que recebe o conteúdo do objeto da ação verbal. (FREIRE, 1982, p. 20).

A palavra *extensão* não apresenta estes aspectos apenas como uma palavra, Freire não está falando apenas da dimensão semântica, *mas é também na ação*. A ação da extensão acontece pelo domínio do humano, se faz no ato da domesticação, que demanda uma conotação mecanicista. O extensionista é o sujeito que deposita algo no objeto e o objeto é o camponês, nesse caso. Assim também é na educação, quando falamos de educação bancária, é nesse sentido que Freire se opõe a qualquer tipo de educação que tenha essa forma de agir sobre o mundo, que não humaniza, que objetifica as pessoas.

O que Freire propõe na relação entre os camponeses e os agrônomos é que seja uma relação construída, dialógica, isso se dá por meio da problematização das situações concretas que provocam uma crítica sobre a realidade e que, necessariamente, demandam uma ação crítica sobre o mundo. Nas palavras de Freire, “aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela” (FREIRE, 1982, p. 24). A extensão “[...] é substituir uma forma de conhecimento por outra” (FREIRE, 1982, p. 27), implica a ação de depositar, levar, transferir, o conhecimento não é estático, mas nessa concepção é tratado como se fosse, o ator da ação é quem deposita e os espectadores são como se fossem vasilhas (FREIRE, 2014).

Freire concebe o ser humano de forma autêntica e o ato de desvelar o mundo como um aprendizado verdadeiramente transformador. “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.” (FREIRE, 1982, p. 27). Não se pode compreender o ser humano fora da sua relação com o mundo, com o trabalho e com a transformação do mundo. Na medida em que o ser se relaciona com o mundo e na medida que afeta o mundo, deixa suas marcas de ações sobre ele e é nesse movimento que ele transforma o mundo. Não há como separar essa nossa relação e o mundo, são dialéticas.

3.3 A educação crítica: a escolha do currículo freireano

A elaboração de uma educação crítica, nessa concepção, pressupõe o compromisso com o diálogo, pois sem ele seria impossível alcançarmos a construção do currículo freireano. Desse modo, vale aprofundarmos e compreendermos como se dá a constituição do conteúdo programático que compõe a escolha do currículo que estamos apresentando, como uma possibilidade de escolha para uma *educação autêntica*.

Antes de tudo, deve-se pensar na justificativa deste subtítulo. Existem duas escolhas para o tom que seguirá esta pesquisa: 1) A escolha de uma educação crítica; e, ao mesmo tempo, 2) A escolha de um currículo freireano. Partimos da teoria crítica da educação; portanto, devemos escolher um currículo que coadune a teoria e a prática correspondentes aos pressupostos epistemológicos, senão estaríamos trazendo uma reflexão inconsistente. A escolha do currículo crítico-libertador se faz no sentido de que ele é parte de uma concepção de educação crítica, que pensa a transformação da realidade e, ao mesmo tempo, a emancipação. Escolher necessariamente o currículo freireano está ligado não só aos conteúdos programáticos, mas também à ação voltada à transformação da realidade concreta.

Destacamos a importância da palavra *escolha*, porque a educação é um processo que se dá necessariamente por meio de determinadas condições. Algumas escolhas no campo do currículo podem ser conscientes ou inconscientes, espera-se que sejam tomadas decisões conscientes porque, como em qualquer forma de trabalho, podemos adotar certa abordagem, mas essa abordagem que tomamos como nossa trará consigo consequências que interferem na realidade. Ao escolher um currículo freireano, estamos escolhendo um tipo de pedagogia, e acatando uma série de consequências decorrentes dessa opção.

O que estamos dizendo sobre escolha se refere ao tipo de ação pedagógica adotada por nós educadores. Aqui, estamos defendendo uma teoria da ação dialógica, que se opõe à teoria da ação antidialógica. Esses dois caminhos são formados por determinadas características. As quatro características da teoria da ação antidialógica são: 1) conquista; 2) dividir para manter a opressão; 3) manipulação; 4) invasão cultural. Já a teoria da ação dialógica, em completa oposição a esses atributos, se constitui das características: 1) colaboração; 2) união; 3) organização; 4) síntese cultural (FREIRE, 2014). A fundamentação teórico-metodológica adotada por um educador é importantíssima para alcançar a precisão devida ao processo de ensino-aprendizagem, de acordo com seu posicionamento político-pedagógico.

O terceiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido* pode ser o principal aporte teórico para darmos início a esta etapa. Freire (2014) nos instiga a refletir sobre a essência de uma educação como prática da liberdade, que é a dialogicidade. Quando falamos de educação, logo falamos sobre conteúdo programático, o que leva à discussão sobre o currículo escolar: Como pensar em um currículo voltado à pedagogia crítico-libertadora?

Freire (2014) expressa essa ideia da dialogicidade relacionando-a com os temas geradores, os quais são o principal direcionamento para constituir e construir (coletivamente) o conteúdo programático. E a busca do conteúdo programático é inaugurado com o diálogo, sem diálogo não se chega até o tema gerador, com base na busca das palavras e das situações significativas, Freire buscou elementos constitutivos para a construção do conteúdo programático. O diálogo para ele “[...] é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (FREIRE, 2014, p. 109).

Freire amplia as dimensões de ação, reflexão e ação que são a práxis autêntica. Freire estabelece uma relação com toda palavra verdadeiramente comprometida com a transformação. Duas palavras importantes quando falamos sobre práxis são *denúncia* e *anúncio*. A denúncia e o anúncio do mundo, sem ação, não podem ser entendidos como práxis; sem a práxis, os seres não são seres em sua plena existência, de modo que o diálogo direcionado pela reflexão é a principal fonte da ação autêntica (FREIRE, 2014).

Consideramos que a escolha por uma educação que desenvolva os educandos deve ter abertura para o diálogo. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2014, p. 108). O encontro dos educandos no diálogo é o que faz os homens ganharem sentido como seres (que são e que estão sendo). Na medida em que os sujeitos se colocam a pronunciar o mundo, no sentido de transformar e humanizar, os sujeitos podem promover novas significações e valores frente ao mundo. *Sem comunicação*

não existe educação autêntica e isso demanda o diálogo, que é o veículo responsável pelo pensamento crítico, e da mesma forma, da ação crítica no mundo.

Até aqui, falamos a respeito do diálogo, da comunicação, da práxis, mas como é possível vislumbrar o que é o *conteúdo programático* a partir de Freire? Nas palavras do autor, o conteúdo programático vem a ser a “[...] devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.” (FREIRE, 2014, p. 116). Esse conteúdo é resultado de uma relação horizontal entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, educador e educando, em que não é o educador quem produz conteúdo para ensinar ao educando, mas ele é obtido através da dialogicidade entre educador e educando em torno da problematização da realidade concreta.

Esse é o compromisso ético-crítico de que tratamos no tópico anterior, pois Freire traz a definição da “dialogicidade intersubjetiva da razão discursiva ético-crítica, que inclui então a dimensão estritamente ética do conteúdo material negado” (DUSSEL, 2000, p. 427). Nessa relação, o conteúdo é construído de forma dialógica. Tal diálogo gira em torno das contradições sociais vividas, percebidas e refletidas sobre os anseios do povo, dessa forma chegamos à organização do conteúdo programático que, na concepção freireana, é também ação política no contexto dessa pedagogia, pois, ao tomar como ponto de partida as contradições sociais vividas por sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, acaba por apresentar-lhes novos conhecimentos com potencialidade formativa de visões críticas de mundo, que possam vir a subvertê-las.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (FREIRE, 2014, p. 120).

Essa ação que busca estabelecer um encontro entre educador e educando permite ao educador identificar a visão de mundo do educando, para a compreensão de sua linguagem e pensamento, que consiste em sua percepção e interpretação dos fenômenos da realidade concreta. Assim, Freire (2014) chega aos temas geradores que pautam o conteúdo programático.

Quando os sujeitos se deparam frente às *situações-limite* e percebem-se em uma realidade que precisa ser superada, se veem prontos para dar mais um passo, que se faz com sua própria ação na realidade concreta. Se não há transformação da realidade, não existe ruptura das *situações-limites*, que são situações fatídicas historicamente constituídas. Se as *situações-limites* são historicamente constituídas, podem também ser desconstruídas e esse é

o pensamento central da pedagogia freireana, fator importantíssimo que nos leva à escolha de um currículo crítico-freireano.

As situações-limites geram a adaptação à realidade concreta. Se o educando percebe que a situação-limite é uma barreira para alcançar a sua potencialidade de ser mais, pode transformar a sua percepção sobre a realidade, desvelando as situações de opressão vividas.

Desta forma, se impõe à ação libertadora, que é histórica, sobre um contexto, também histórico, a exigência de que esteja em relação de correspondência, não só com os temas geradores, mas com a percepção que deles estejam tendo os homens. Esta exigência necessariamente se alonga noutra: a da investigação temática significativa. (FREIRE, 2014, p. 131).

Desse modo, percebemos que o currículo freireano deve ter uma organização estrutural que envolva toda essa concepção de ensino. Que tenha compromisso ético-político em cada aspecto de sua estrutura, pois, sem essa característica ético-crítica da educação crítico-libertadora em Freire, não há libertação dos oprimidos. A ética na educação é fundamental para que seja de fato um processo formativo (FREIRE, 1996). Para que o ensino seja substancial e tenha seus méritos alcançados, deve-se a promoção do próprio desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

3.3.1 Aprendendo a dizer a sua palavra: a alfabetização como leitura do mundo

O prefácio do livro *Pedagogia do oprimido*, “Aprendendo a dizer a sua palavra”, escrito pelo professor Ernani Maria Fiori, sintetiza muito bem a pedagogia do oprimido, os caminhos para a libertação e o ato de conquistar-se como sujeito de sua própria história. Fiori nos mostra como foi precioso o processo de alfabetização desenvolvido por Freire:

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, *biografar-se, existenciar-se, historicizar-se*. Por isso, a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização, tem como ideia animadora toda a amplitude humana da “educação como prática da liberdade”, o que, em regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma “pedagogia do oprimido”. (FIORI, 2014, p. 12, grifo nosso).

Nessa concepção, é ontologicamente correto dizer que os sujeitos estão escrevendo sua própria história. Isso sim, é biografar-se, é não mais repetir a palavra, mas criar sua própria palavra escrevendo sua própria história. Isso faz com que os sujeitos conquistem o seu lugar que foi historicamente tomado. Fiori chama essa pedagogia de *antropológica*, por conta da conquista de si mesmo (e conquistar-se é o contrário da adaptação). Toda essa pedagogia pensa na condição humana e nas contradições que perpassam a história e dispõe da

conscientização como compromisso político inegociável. Para nós “alfabetizar é conscientizar”²³ (FIORI, 2014, p. 13).

Um mínimo de palavras, com a máxima polivalência fonêmica, é o ponto de partida para a conquista do universo vocabular. Essas palavras, oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando, uma vez transfiguradas pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo. (FIORI, 2014, p. 12).

O processo de alfabetização em Freire, de forma sintética, seguia as seguintes etapas: investigar as palavras faladas no universo do alfabetizando, extraí-las de seu vocabulário com maior riqueza de possibilidades fonéticas e de maior carga semântica, engajamento dos alfabetizados ao processo de alfabetização e a possibilidade de transformação do mundo. Alfabetizar, em Freire, é muito mais do que o processo de codificar e decodificar (ler e escrever), trata-se da codificação e descodificação que permitem ao alfabetizando integrar um novo significado às palavras. Trata-se de uma tomada de posição frente ao mundo, ou seja, codificação e descodificação do mundo.

Na medida em que o alfabetizando se distancia da experiência codificada e descodifica sua experiência, este se torna o momento imprescindível nesta concepção educacional e pedagógica:

A “codificação” e a “descodificação” permitem ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial – ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua *intenção significação*, que se constituem sua intenção significante, coincidem com intenções de outros que significam o mesmo mundo. (FIORI, 2014, p. 12, grifo nosso).

Paulo Freire não pensa a alfabetização como um ato mecânico, mas ele “[...]coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra.” (FIORI, 2014, p. 17). Com isso, damos uma nova forma para a palavra, que deixa de ser um ato instrumental, e a palavra ganha uma nova dimensão. “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FIORI, 2014, p.

²³ Em alguns momentos, as falas de Fiori (2014) podem ter uma conotação de cunho subjetivista, beirando uma visão fenomenológica de alfabetização, ou seja, aquela que se limita ao ponto de vista da construção da consciência. Porém, a visão que destacamos aqui é o olhar freireano frente à alfabetização crítica, voltada à conscientização (consciência crítica em ação), o que implica o avanço de níveis de consciência que resultam em uma ação transformadora da realidade concreta, que é práxis autêntica.

17). Dessa forma, a educação se encarrega de trazer a alfabetização e o uso das palavras de forma autêntica.

Aprender a dizer a sua palavra é uma forma de compreender o processo de alfabetização como uma tomada de consciência, envolve uma atitude articulada com sua missão sobre o mundo. Na medida em que o ser humano humaniza-se, a práxis se torna uma exigência em sua consciência e isso transforma o mundo, por conta da transformação da consciência que não é mais cauterizada, passa a ser uma consciência liberta. Tudo isso faz parte da vocação humana, que tanto o professor Ernani Maria Fiori discutiu acerca da *Pedagogia do oprimido*.

Dizer a sua palavra é assumir a sua condição humana, dizer sua palavra não é um monólogo, é um diálogo, é uma ação criadora, porque a palavra é o significante do mundo e não só representa o mundo, mas tem também potencial para recriar o mundo. Dizer sua palavra é acima de tudo comunicação, é o próprio diálogo, e a palavra aqui é entendida como palavra e ação, é a própria práxis, porque quando a palavra flui na história, a palavra dita se torna anúncio do mundo, e necessariamente, a transformação do mundo. “A palavra viva é diálogo existencial” (FREIRE, 2014, p. 28). Assim, “dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, e colaboração com os demais trabalhadores – o povo” (FREIRE, 2014, p. 29).

Se a palavra é diálogo e isso faz dela autêntica, então diálogo é a ação dos sujeitos históricos em sua existência. A palavra geradora²⁴ em Freire não é geradora pelo simples fato da investigação do universo semântico da cultura dos alfabetizados, ou apenas porque com elas podemos formar novas palavras, mas é geradora porque constitui a visão e configuração das situações de opressão vividas por quem as pronuncia e geram então novos significados para sua realidade concreta (FREIRE, 2014). Isto nos permite re-criar o que nosso mundo, de certa forma, vem nos ocultando; o desvelamento deste mundo, portanto, só acontece quando nos distanciamos do mundo a fim de entendê-lo tal como ele é objetivamente, que é o encontro do mundo com a consciência.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um

²⁴ A *palavra geradora* aqui expressa se refere aos temas geradores.

mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que assim, a consciência se existencia e busca refazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum a esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito. (FIORI, 2014, p. 22).

Aprender a dizer a sua palavra é a capacidade de trazer a liberdade de ser, é dizer quem é e o que pode fazer, sem limites que venham podar nosso modo de ser. “A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora” (FIORI, 2014, p. 28). A palavra é criadora porque, por meio da práxis transformadora em Freire, não nos limitamos apenas ao campo da tomada de consciência, mas da consciência em ação, de uma prática revolucionária que não está presa na denúncia da situação opressora, mas em um anúncio de algo inédito que está por vir, ou seja, de uma mudança significativa da própria realidade concreta.

3.3.2 Categorias de análise: leitura da palavra articulada à leitura do mundo, pensar certo e práxis autêntica

Com base nesta fundamentação teórica, antes de avançarmos para o caminho metodológico que resultou nesta pesquisa é importante anunciarmos e apresentarmos as categorias de análise que pautaram nosso olhar diante da vasta obra de Paulo Freire. Serão três categorias de análise: *leitura do mundo articulada à leitura da palavra* (trataremos como uma categoria de análise, pois compreendemos que uma se articula à outra), *pensar certo e práxis autêntica*. Refletir acerca destas três categorias nos permite enxergar de forma mais consistente os aspectos axiológicos que Paulo Freire tanto tratou em sua obra.

A concepção filosófica em Freire está profundamente comprometida com a humanização dos homens e mulheres. A humanização trata da questão moral dos seres e da defesa desses seres como pessoas. Essa discussão gira em torno das condições existenciais historicamente estabelecidas no mundo, está imbuída na história a “cultura da desumanização”, uma cultura que desumaniza os seres, um modo de viver e aceitar as condições desumanas de existência. Apesar disso, essa história pode demonstrar outras possibilidades (FREIRE, 2014). Podemos dizer ainda sobre a posição de Freire que : “[...] não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da

‘consciência ético-crítica’ das vítimas, os oprimidos, os condenados da terra, em comunidade.” (DUSSEL, 2000, p. 427).

Considerando esse compromisso que Freire demonstra em sua obra, percebemos que o ato de educar caminha lado a lado com a consideração das contradições da realidade e com a possibilidade de tratar a educação, não como uma ferramenta de reprodução, mas de ação transformadora no mundo. Freire expressou uma nova concepção de educação, cujas técnicas de aprendizagem estão comprometidas com o ponto de vista axiológico dos educandos. Foi necessário para ele entender como os educandos interpretam o mundo e corroborar essa interpretação por meio da educação, de modo que sua metodologia educacional se efetiva como compromisso pedagógico e ético em respeito às condições de vida e como uma forma esperançosa de ver o futuro.

Ao nos depararmos com a educação crítico-libertadora, podemos compreender sua dimensão axiológica e o compromisso ontológico que Paulo Freire defendeu ao longo da vida. *A leitura da palavra*, que é inseparável da *leitura do mundo*, é vista e compreendida nesta concepção como em simbiose, pois o ato de ler o mundo é anterior ao ato de ler ou escrever a palavra, pois expressamos um modo de ler o mundo quando deixamos nossa escrita para futuros leitores, em que leitura do mundo e a leitura da palavra se fundem entre si. Aprender a palavra, de modo que possa aprender a lê-la e escrevê-la. A consciência do mundo, a forma de interpretar os fenômenos, necessariamente precede a leitura da palavra, isso se refere à nossa relação com o mundo e como o concebemos (FREIRE; MACEDO, 1990).

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9).

Para Dussel (2000), o grande destaque do pensamento de Freire acerca dos níveis de consciência se relaciona diretamente com estas categorias que estamos tratando, *leitura do mundo* e *leitura da palavra*. Isso porque, ao considerarmos prioritariamente a condição de vítima no contexto da experiência de vida de Freire, quando se refere aos nordestinos camponeses do Brasil, nos deparamos com um processo de educação que engloba diversas dimensões da existência dos educandos, confrontando a sua atual situação-limite para subverter as estruturas de dominação.

Dussel (2000) divide o processo educativo em Freire em duas fases: 1) “consciência ingênua, a cultura do silêncio, a mitificação” (DUSSEL, 2000, p. 438) e, 2) “consciência ético-crítica” (DUSSEL, 2000, p. 439). Isso só acontece porque as muitas dimensões que englobam a existência dos sujeitos desse processo ético-crítico alcançam a dimensão material, analítica, econômica e política, e por isso se trata de um “processo ético-material” (DUSSEL, 2000, p. 440).

Esses conceitos, *leitura do mundo* e *leitura da palavra*, se fundem, na medida em que apresentamos as muitas dimensões que abraçam a alfabetização, pois “[...] uma alfabetização crítica, sobretudo uma pós-alfabetização, não pode deixar de lado as relações entre o econômico, o cultural, o político e o pedagógico” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 32). Essas dimensões interferem diretamente em nossa leitura do mundo e, necessariamente, em como escrevemos a nossa palavra e como concebemos a leitura da palavra, por isso implica diretamente a consciência do mundo, cujas dimensões apresentam uma relação dialética. E podemos entender que esses quatro aspectos discutidos por Paulo Freire e Donaldo Macedo podem ser determinantes no processo de desenvolvimento dos educandos, como sujeitos. Entendemos que a alfabetização deve se desenvolver de forma relacionada com o mundo:

Não é viável separar a alfabetização do processo produtivo da sociedade. O ideal é uma abordagem concomitante, em que a alfabetização evolua em diversos ambientes, tais como o local de trabalho. Porém, mesmo quando a alfabetização não pode ocorrer em diversos ambientes, julgo impossível dicotomizar o que ocorre no processo econômico do que se discute com e se ensina aos alfabetizandos. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 32).

A alfabetização terá então um papel que não se limita apenas ao ato de ler e escrever, mas também de dar oportunidade de desenvolver a sua subjetividade, em vez de reprimir a criatividade, como já é comum nas escolas. A escola deve ser um lugar que incentive o desafio, a ideia da incerteza e a busca do novo e que estimule a possibilidade de expressão, de tal modo que as escolas devem “[...] desafiar os alunos a discorrer sobre o mundo.” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 39). O que nos leva a discutir e refletir sobre o papel docente:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a *pensar certo*. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. (FREIRE, 1996, p. 26-27, grifo nosso).

Outra categoria relevante para esta discussão, o *pensar certo*. Uma educação que se propõe à transgressão da ética humana não é uma educação para ensinar o pensar certo. Esse

trecho acima é uma das partes mais centrais e condizentes com o que, de forma singela, propomos como reflexão para a dimensão axiológica na educação freireana, pois antes mesmo de selecionar os conteúdos a serem ministrados em aula, nesta perspectiva de educação, o primeiro passo é pensar a dimensão axiológica da visão de mundo dos educandos como critério para a seleção dos conteúdos programáticos a serem trabalhados pedagogicamente com os discentes. Por isso, olhando esse aspecto, é necessário que o professor não só ensine a pensar certo, mas que ele também pense certo. “Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.” (FREIRE, 1996, p. 27-28). Além disso, o professor, ao pensar e transparecer a sua concepção, transparece aos educandos a boniteza de sermos seres históricos, inconclusos. Ainda falando a respeito da eticidade docente, Freire (2016) nos instiga ao respeito dos saberes dos educandos e, necessariamente, à realidade concreta que há, porque é com base nela que se associa a disciplina ministrada, e é por meio desta relação que *ele* nos faz refletir sobre a associação da realidade concreta aos saberes curriculares fundamentais, em que se estabelecem os princípios éticos e indispensáveis para que os educandos se tornem autônomos e sujeitos históricos.

O ensino exige uma reflexão crítica acerca da prática docente, não necessariamente se limita ao campo do pensamento, mas se estende também ao campo da prática, e esta relação entre o saber fazer e o pensar certo se dá mediante um movimento dialético. Segue um trecho, um pouco longo, mas que vale pela provocação de nossos pensamentos na direção de um novo olhar sobre o processo educativo:

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. (FREIRE, 1996, p. 43-44).

A qualidade de ser um professor ou professora crítico e crítica está necessariamente vinculada ao pensar certo, pensar certo não é domesticar discentes, é se envolver em relações em que se constrói conhecimento vinculado à realidade concreta. O pensar certo traz também algumas exigências, por exemplo o respeito ao senso comum e, ao mesmo tempo, a capacidade criadora do educando e o compromisso do educador para com a consciência crítica do educando. E podemos ainda ir mais longe, não só o professor, mas também a escola deve respeitar os saberes das classes populares, por isso não se pode deixar de falar das contradições sociais em respeito mesmo a esta realidade (FREIRE, 1996). Freire fala, em *Pedagogia da autonomia*, algo essencialmente verdadeiro:

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. *Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.* (FREIRE, 1996, p. 33, grifo nosso).

Pensar certo implica a humildade, pensar errado não tem a ver com o bom senso, e pode nos encaminhar para o ridículo, já o pensar certo nos encaminha para o contrário da discriminação. Exige que pensemos no novo, mas não de forma que aceite tudo com euforia e entusiasmo só pelo simples fato de ser novo, sem refletir sobre, assim como não recusa o velho só porque é velho, pensar certo nos faz passar riscos (FREIRE, 1996). Tudo isso impacta diretamente a relação da valoração no modo de educar os educandos, sem o pensar certo não há possibilidade de um olhar mais humanizado sobre o mundo. Diante disso, nos leva para a razão ontológica do ser humano:

O problema que se coloca para mim é que, compreendendo como compreendo a natureza humana, seria uma contradição grosseira não defender o que venho defendendo. Faz parte da exigência que a mim mesmo me faço de pensar certo, pensar como venho pensando enquanto escrevo este texto. Pensar, por exemplo, que o pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior ao e desgarrado do fazer certo. Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. (FREIRE, 1996, p. 37).

Essa pedagogia se preocupa com a vida em sua condição existencial. Paulo Freire reconhece a desumanização e a humanização como possibilidades históricas alternativas, basta escolher. Para Freire, a vocação dos seres está pautada na humanização, vocação negada

violentamente ao longo dos anos, dos séculos. A desumanização, resultado da humanidade roubada. A história que vivemos hoje é resultado de uma ordem injusta (FREIRE, 2014).

Existem muitas facetas do pensar certo, uma delas é a de que pensando certo a educação, não estamos agindo como se transferir conhecimento apenas fosse suficiente para uma educação como prática da liberdade. O pensar certo necessita de uma educação que é construída coletivamente. O pensar certo é difícil, por muitos motivos, um deles, que se destaca é porque:

É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. É difícil porque nem sempre temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade que gera um pensar errado e falso. Por mais que me desagrada uma pessoa não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta. [...] O clima do pensar certo não tem nada que ver com o das fórmulas preestabelecidas, mas seria a negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciabilidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensar certo. (FREIRE, 1996, p. 49).

O caráter axiológico na maneira em que Freire vê a educação deve ser visto por sua preocupação permanente com as condições de ser dos homens e das mulheres sobre o mundo. A categoria *pensar certo*, expressa exatamente este caráter ontológico que não se separa da categoria inicial, leitura da palavra articulada à leitura do mundo, pois não exclui a dimensão axiológica do ato de ler e escrever, que é a *leitura do mundo*, ao contrário, permite-nos perceber como o contexto social, político e econômico caminha lado a lado com os métodos pedagógicos desta concepção. Se excluirmos a *leitura do mundo* da *leitura da palavra*, estaremos negando a possibilidade dos discentes de *pensar certo*.

E é por isso mesmo que ao pensar certo de que Freire tanto falou em seus livros, entendemos que as implicações do pensar certo necessariamente envolvem a *práxis autêntica*, que é a próxima categoria a ser aprofundada neste momento. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2014, p. 52). A práxis autêntica tratada por Freire é o contrário daquilo que a educação bancária traz:

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. (FREIRE, 2014, p. 80-81).

Para que os educandos possam *ser* em sua plenitude o que *são* de fato, é necessário que sejam seres autênticos, que possam viver em sua plenitude, em toda a sua beleza e toda a sua possibilidade de ser, sem que os impeçam de viver. A relação entre quem somos e o mundo deve ser pensada e discutida, não é possível que nos sintamos presos em uma dimensão que nos acorrenta e nos diminui a ponto de não sermos inteiramente autênticos como deveríamos ser. Essa ideia está presente na obra de Freire, porque ele não está apenas defendendo a oportunidade de acesso ao ensino, mas também a uma educação autêntica que se preocupa com educandos autênticos, que pensa a relação de sua vida com o que se passa no mundo, ou seja, a relação da realidade que vive articulada à sociedade vigente.

Sem a *práxis autêntica*, não haveria ação sobre a realidade. A *práxis* de Freire é o resultado da ação baseada em valores direcionados pelo que chamamos aqui de *pensar certo*, que se faz a partir do pensamento e ao nível de consciência. Ao pensarmos nas possibilidades de interpretação sobre o mundo, que se relaciona com *leitura do mundo* e *leitura da palavra*, vemos sentido na educação, pois ela se contextualiza com a realidade, nos dando a alternativa de pensar certo. A *práxis* autêntica depende necessariamente de uma reflexão contextualizada com as práticas cognoscentes e com os fatos que se reverberam no mundo. Dessa maneira, podemos compreender e refletir mais acerca do caráter axiológico do pensamento crítico-libertador, que não está exclusivamente à mercê de técnicas ou práticas de instrumentalização, mas que está comprometido com a condição humana e sua possibilidade de *práxis*, que é a transformação da realidade, derivada de um pensamento coeso e comprometido com o mundo.

Pensar que Freire está defendendo uma educação autêntica nos leva a crer que é a oposição a uma educação bancária, que apenas limita e domina o oprimido, que não o faz crescer e avançar. “Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado.” (FREIRE, 1996, p. 37). Na pedagogia crítico-libertadora, é necessário ter uma visão muito bem estabelecida sobre a relação com o que se estuda e com o mundo, não é uma pedagogia fantasiosa que trata de falar sempre de um mundo do faz de conta, por isso concordamos que a interação e a dialética entre o que vivemos e o que aprendemos pode elevar a nossa consciência e existência:

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (FREIRE, 2014, p. 98).

O pensar dialético, que tanto é dito e repetido, enfatiza a tarefa tão genuína da práxis autêntica de que temos tratado aqui, pois ela opera não só no nível filosófico da nossa existência, como também no nosso próprio viver. Desconsiderar a reflexão em função da prática não faz sentido algum, uma análise crítica séria e comprometida com a práxis autêntica levará em conta um pensar dialético, aquele pensar que define práxis. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.” (FREIRE, 2014, p. 107). É essa relação indissociável que nos faz admirar o que é verdadeiro, ou seja, o que é autêntico:

Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um *quefazer*, isto é, quando também *não se dicotomiza da reflexão*. Esta, necessária à ação, está implícita na exigência que faz Lukács da “explicação às massas de sua própria ação” – como está implícita na finalidade que ele dá a essa explicação – a de “ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência”. (FREIRE, 2014, p. 55, grifos nossos).

Porém, alguém que não saiba disso não poderia ter uma atitude diferente, senão reproduzir mecanicamente aquilo que lhe foi imposto. Aquele que não está aberto ao novo, e que não está aberto a mudanças, estará submetido a esse ambiente de adaptação que é completamente danoso. Se não nos inclinarmos para uma nova realidade, a realidade atual nos consumirá, de forma que não seja mais possível ser o que devemos ser, em toda a nossa plenitude.

Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autêntica, que não sendo “blábláblá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo. (FREIRE, 2014, p. 52).

Para romper com essa situação, é necessário um grande esforço. Não é algo simples, implica um processo de construir uma visão sobre o mundo que seja capaz de interpretar situações de opressão que não sejam mais admitidas. Isso é confronto, o oprimido em vivência com o opressor, em suas relações políticas, irá se reconhecer como oprimido e perceber-se em uma relação objetificada, o que pode estender-se ao opressor:

Mas, o que ocorre, ainda quando a superação da contradição se faça em termos autênticos, com a instalação de uma nova situação concreta, de uma nova realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam, é que os opressores de ontem não se reconheçam em libertação. Pelo contrário, vão sentir-se como se realmente estivessem sendo oprimidos. (FREIRE, 2014, p. 61).

Nesse nível de compreensão, que não é meramente intelectual, mas que também se amplia para o plano da ação, se dá o sentido de práxis autêntica, porque se não fosse assim

seria pleno ativismo. Não podemos só pensar certo, temos que fazer certo também. A práxis autêntica envolve ação, reflexão e ação, sem isso se torna mero ativismo, as palavras acabam por ser palavras ocas, sem sentido, sem significado, sem relação com a concretude da vida (FREIRE, 2014, 1996). “Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra.” (FREIRE, 2014, p. 107).

Por isso estamos tratando sobre a dimensão axiológica da educação. Práxis envolve reflexão, sem reflexão não há práxis, assim como também inclui a ação. A reflexão sobre o que fazemos, como pensamos, o modo que agimos, quais os princípios orientadores, são fatores que configuram necessariamente a pedagogia crítico-libertadora, ela sustenta parte importantíssima de uma educação como prática da liberdade. A educação dialógica de que Freire tanto fala é pautada nessas relações e suas manifestações na realidade concreta.

Insistir na importância da reflexão e na filosofia da educação é algo que permeia a pedagogia freireana, e isso está presente nos seus livros, o exercício do pensar e refletir sobre nossas ações e os caminhos da educação são continuamente apontados, isso se revela nas próprias categorias analíticas tratadas até aqui.

Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste sentido é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. (FREIRE, 2014, p. 73).

Essa concepção educativa não é engessada ou determinante, ela é autêntica, ela não é dominante ou opressora, ela revela aquilo que se esconde em *slogans*, disfarçados para preservar a consciência oprimida em seu lugar e em condições domesticáveis. Essa pedagogia é revolucionária, pois demonstra a inserção crítica alinhada à reflexão e à ação transformadora na realidade concreta. No próximo capítulo, compreenderemos os caminhos metodológicos para a realização desta pesquisa. Para isso, denominamos os métodos para a coleta de dados e em seguida contextualizamos o objeto de estudo, a BNCC, em seu processo de homologação.

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No livro *Pedagogia da autonomia*, há uma expressão instigante sobre a docência, que Freire (1996) denomina *professor-pesquisador*. Para ele, não existe ensino sem pesquisa, e

um professor ser pesquisador é uma característica que compõe sua natureza, é uma qualidade intimamente indispensável do seu exercício profissional, porque a prática da docência é indagar, buscar o novo e, necessariamente, a pesquisa. A pesquisa depende do ensino e o ensino depende da pesquisa, são *que-fazer*es dialéticos. Nessa concepção, o educador ou educadora pesquisam para buscar transformar algo, pesquisam para intervir no mundo.

É com esse intuito que este trabalho está sendo construído, com um olhar crítico, a fim de buscar novos horizontes em que lidar com a pesquisa ou ensinar e aprender, é lidar com novos conhecimentos ou lidar com conhecimento já existente. O conhecimento novo, muitas vezes, vem substituir o conhecimento já existente e essa é mais uma característica do professor-pesquisador, ele permite transparecer aos educandos a boniteza da historicidade no mundo, que é poder intervir sobre o mundo, mudá-lo e transformá-lo, é deixar transparecer a incompletude humana (VIEIRA PINTO, 1969 *apud* FREIRE, 1996).

A pedagogia freireana se preocupa com a incerteza, é importante destacar isto, pois a pedagogia freireana exige investigação, é a pedagogia da questão, da problematização, é muito mais a pedagogia da pergunta do que a pedagogia da resposta (FREIRE; MACEDO, 1990). Com o olhar voltado à rigorosidade metódica de que Freire (1996) nos fala, partimos para a apresentação dos métodos que foram adotados para a produção dos resultados de pesquisa acerca do processo de alfabetização apresentado na BNCC, demonstrando o percurso desta investigação.

Neste capítulo, é apresentado o percurso metodológico da presente pesquisa. Este trabalho é de cunho qualitativo, por isso demanda características próprias, sobretudo estamos tratando de um campo que é a educação, especificamente a *educação libertadora*. Os métodos adotados para a produção desta dissertação foram a pesquisa bibliográfica e a análise documental.

A pesquisa qualitativa em educação (GROPPO; MARTINS, 2006) é um desafio, pois primeiro é necessário pensar a escolha do tema e daí surgem novos problemas, o que pesquisar? E como pesquisar? Isso se faz presente a todo momento no ato da pesquisa, e são essas questões que fomentam o caminhar da pesquisa e da escolha dos fenômenos educativos. Para Groppo e Martins (2006), o primeiro passo da pesquisa em educação é o da escolha do assunto, ou seja, a escolha do tema, e esse é um processo um tanto complexo até mesmo para um pesquisador experiente. Tal escolha requer que a vida do pesquisador esteja relacionada com a pesquisa, com suas experiências vividas em diversas áreas da vida, com algo que cause inquietude ao pesquisador. Para Groppo e Martins (2006), o tema deve brotar da própria vida

dos pesquisadores, de sua vida econômica e social, de seu patamar cultural e de outros temas que estejam presentes no cotidiano dos pesquisadores.

Vale lembrar que a pesquisa em educação é abrangente, pois o processo educativo pode ocorrer em diversos campos da sociedade, por isso cabe falar sobre escola, família, história, sociedade, política, cultura, mídias e muitos outros meios que propiciem o processo de ensino-aprendizagem. Dentre esses temas, é necessário escolher aquele que demonstre interesse e desafio. Após a definição do tema, parte-se para a pesquisa exploratória, que vem a ser um levantamento de dados com o máximo de informação possível. Isso dará ao pesquisador ou pesquisadora uma noção preliminar sobre o assunto, trazendo novos problemas e soluções para esta temática, isso o(a) ajudará a planejar os próximos passos de seu estudo (GROPPO; MARTINS, 2006).

As técnicas para a coleta de dados na pesquisa em educação são muitas, as técnicas são um modo de alcançar a informação devida com o que se acredita poder solucionar o problema de pesquisa. No caso desta pesquisa, preliminarmente foi selecionado o *tema*, partindo para a pesquisa bibliográfica em torno do tema da dissertação e de seu referencial analítico, para então construirmos as categorias freireanas que guiarão a análise documental em busca da explicitação das proximidades e distanciamentos da dimensão axiológica presente no processo de alfabetização, disposta na BNCC, à luz de Freire.

4.1 Análise documental

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental utiliza materiais que não receberam tratamento analítico, ou ainda que podem vir a ser reelaborados, a depender da finalidade da pesquisa. Os documentos podem ser “[...] documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc.”, ou ainda documentos que já foram analisados, como “[...] relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.” (GIL, 2008, p. 51).

Esse tipo de pesquisa pode variar, dependendo dos objetivos do pesquisador ou pesquisadora, pois a análise de conteúdo pode se apoiar em uma perspectiva qualitativa ou quantitativa (SIENA, 2007). Podemos considerar também que a crítica documental apresenta várias facetas:

a. Crítica externa do documento:

a.1 Crítica do texto: interpretar se o texto sofreu ou não alterações e falsificações ao longo do tempo, principalmente se for manuscrito;

a.2 Crítica da autenticidade: “é a operação pela qual determinamos o autor, a data, o lugar e as circunstâncias da composição de um escrito”;

a.3 Crítica da proveniência: “trata-se de determinar as influências históricas e doutrinárias que deram origem à obra”;

b. Crítica interna do documento:

b.1 Crítica de interpretação ou hermenêutica: busca -se interpretar o sentido exato do que o autor quis dizer; (SALOMON²⁵, 2001 *apud* GROppo, MARTINS, 2006, p. 31)

Pensar em estudar um documento como a BNCC é também analisar as ações que recaem sobre as condições pedagógicas na escola, isso nos coloca na posição de refletir e aprofundar as questões que nos afetam. Para um professor-pesquisador que se apoia em Freire, fazer uma análise como esta tem como objetivo primeiro zelar e preservar a libertação dos oprimidos, visando identificar semanticamente nas linhas escritas do documento como se manifestam os valores em defesa da humanização ou da desumanização.

4.2 Pesquisa bibliográfica

Há uma profunda semelhança entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, a diferença consiste necessariamente em suas fontes, mas ambas seguem os mesmos passos (GIL, 2008; 2002). As fontes da pesquisa bibliográfica podem ser muitas, as fontes podem ser livros, revistas científicas, teses, dissertações, entre outros materiais. Segundo Groppo e Martins (2006), a pesquisa bibliográfica não é tão somente uma técnica de coleta de dados, porém tem sua importância desde a pesquisa exploratória e o projeto de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica deve ser considerada relevante também no sentido da delimitação das referências bibliográficas deste estudo. Elas servem para a demarcação do referencial teórico. Nas ciências humanas, e sobretudo na educação, a pesquisa bibliográfica parece ser uma técnica de pesquisa quase que obrigatória, em forma de revisão bibliográfica do tema. Essa técnica informa ao pesquisador o que há de mais importante sobre o seu tema e ainda o que ainda não foi discutido sobre ele. Na medida em que selecionamos as obras que fornecem dados fundamentais para o estudo desenvolvido, então a bibliografia selecionada se converte em uma fonte para a pesquisa.

Neste caso, a pesquisa bibliográfica foi de extrema relevância para a análise documental. Ela deu subsídio para se compreenderem as contribuições e reflexões sobre o

²⁵ SALOMON, Décio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 10a ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

processo de anuência da BNCC e para pensarmos no currículo freireano voltado aos Anos Iniciais, assim como a alfabetização partindo da metodologia freireana de educação.

A pesquisa bibliográfica teve como fontes investigadas os bancos de dados, tais como a biblioteca Scientific Electronic Library Online (SciELO), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (CAPES) e bancos de teses e dissertações de variadas universidades e faculdades. Por meio de diversas referências, também foram escolhidos os trabalhos do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale), e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). As principais palavras-chave utilizadas para a busca da pesquisa bibliográfica foram estas: alfabetização; alfabetização e letramento; filosofia da educação; axiologia; BNCC; alfabetização freireana; valores em educação; políticas curriculares.

É importante ressaltar que os trabalhos escolhidos estão comprometidos com as ideias discutidas neste trabalho, centradas na concepção de educação como prática da liberdade. Há muitos professores-pesquisadores guiados pela crença na humanização dos seres humanos, o que se expressa no ato de sua pesquisa. Esses educadores não são apenas comprometidos com os seus educandos, mas também, curiosamente, com sua qualidade de ser pesquisador(a), instigando novas dúvidas àqueles que os leem. Destacamos isso, pois, do ponto de vista da pedagogia freireana, estamos tratando de uma perspectiva pedagógica que exige investigação.

4.3 Desenvolvimento da análise documental

Partindo da pesquisa documental e bibliográfica, o tratamento analítico em relação ao processo de alfabetização presente na BNCC conta com três categorias de análise, os quais no capítulo anterior já foram apresentadas para que, no último capítulo, possamos analisar os dados coletados com base na concepção freireana de educação. As três categorias de análise, *leitura do mundo articulada à leitura da palavra*, *pensar certo* e *práxis autêntica* foram delimitadas para que possamos identificar os aspectos axiológicos, no que se refere ao pensamento de Paulo Freire sobre a alfabetização, frente ao que a BNCC apresenta como habilidades, no processo de alfabetização voltado ao Primeiro e Segundo Anos do Ensino Fundamental. As três categorias nos permitem fazer um exame mais assertivo sobre o documento, pois, com base na concepção de alfabetização crítica, podemos identificar melhor as proximidades e distanciamentos da concepção de alfabetização contida na BNCC, em relação à concepção de alfabetização à luz da pedagogia crítico-libertadora.

A leitura do mundo articulada à leitura da palavra é essencial para a análise no sentido de seguir com um olhar contrário a um método mecânico ou descontextualizado da realidade concreta. Nessa perspectiva não se separa a ação pedagógica do ato político atrelado ao ensino, não se ensina apenas a técnica do ler e escrever, codificar e decodificar (que se relaciona ao ato de ler a palavra), mas também de interpretar o mundo (que se relaciona ao ato de ler o mundo), é uma aprendizagem crítica. Assim, podemos atentar mais especificamente ao conteúdo programático pensado para a alfabetização infantil, levando esse critério em consideração.

A segunda categoria, *pensar certo*, necessariamente está relacionada ao sentido crítico do ensino, mas também podemos atrelá-la à terceira categoria, a *práxis autêntica*. Ora, o pensar certo é algo que se relaciona ao ato do ensino, olhar a BNCC com essas lentes nos permite pensar para além do conteúdo programático, que também se conecta à discussão, que deve ser permanente, acerca dos valores na educação.

A *práxis autêntica*, que anteriormente relacionamos diretamente ao agir certo, é a evidência concreta de novas atitudes que interferem na realidade concreta. Essa categoria será utilizada para identificarmos se, ao longo do documento, encontramos um encorajamento a atitudes críticas sobre a ação dos alfabetizados na sociedade. Esse olhar baseado nessas categorias e neste método de análise para compreender o processo de alfabetização disposto na BNCC nos direciona para alcançarmos as proximidades e distanciamentos dessa base em relação ao pensamento freireano acerca da alfabetização, apontando os principais resultados da pesquisa no próximo capítulo.

5. A DIMENSÃO AXIOLÓGICA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA BNCC À LUZ DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA EM FREIRE

O homem é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência de em permanente despêgo até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isto mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivista e objetivista, que rompem esta dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo. Ambas carecem de sentido teleológico. (FREIRE, 1982, p. 74-75).

Neste capítulo, chegaremos aos resultados desta pesquisa mediante uso das categorias de análise: 1) *leitura da palavra articulada à leitura do mundo*; 2) *pensar certo*; 3) *práxis autêntica*. Tomando essas categorias com a intenção de chegarmos à dimensão axiológica, no processo de alfabetização disposto na BNCC, compreendemos as limitações que o documento levanta para as disposições aplicáveis aos currículos de todo o Brasil. Para chegarmos a esse ponto da pesquisa, neste último capítulo foi necessário considerar o contexto histórico em que se promulgou a BNCC; num segundo momento, focamos na estrutura desse documento. Cabe enfatizar que, por se tratar da dimensão axiológica dos pressupostos de um documento, devemos considerar as configurações em que eles são expressos, e isso é parte da análise, pois irá nos direcionar necessariamente aos valores contidos no documento.

Nesse contexto, apresentamos analiticamente as proximidades e os distanciamentos entre a dimensão axiológica presente no processo de alfabetização disposta na BNCC, e aquela sob o viés da pedagogia crítico-libertadora. Isso nos possibilitará chegar à forma com que a BNCC dispõe o processo de alfabetização, voltado ao Primeiro e Segundo Anos do ensino fundamental. Assim, identificamos os principais excertos que nos dão parâmetros para indicar em que direção a BNCC caminha. Ao fim do capítulo, apresentamos contribuições que pretendem levantar reflexões sobre a profissão docente e seu exercício, considerando a axiologia desse ofício.

5.1 Contextualização da BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A BNCC é um documento nacional obrigatório, entendida como base de toda educação brasileira, foi elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento. A BNCC não se restringe apenas à escola pública, envolve todos os sistemas e redes de ensino, a fim de garantir um conjunto de dez competências e assegurar os direitos de aprendizagem que todos devem desenvolver ao longo da educação básica, que, segundo o documento, vem para apoiar as escolhas para os projetos de vida e continuidade dos estudos para os estudantes (BRASIL, 2018).

Um destaque importante diz respeito a compreendermos mais a fundo as consequências de termos uma base obrigatória nacional para todos os currículos, seja das redes escolares dos estados, Distrito Federal ou dos Municípios, que terão suas propostas pedagógicas pautadas na BNCC, afinal ela integra a Política Nacional da Educação Básica. Ou seja, isso atinge novas esferas, não só as escolas públicas ou as privadas, como também o âmbito da formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos, critério e oferta de infraestrutura para as escolas. Para além da Educação Básica, abarca a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e a Educação a Distância (EaD) (BRASIL, 2018).

As dez competências vêm com o intuito de garantir determinados direitos de aprendizagem a todos os educandos. Porém, vale lembrar que a estrutura desse documento trata, além das competências, das habilidades, cuja definição de competência se refere à “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” (BRASIL, 2018, p. 8) e as habilidades como “(práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8). As competências gerais devem se entrelaçar ao tratamento didático nas três etapas da Educação Básica.

No entanto, além disso, a estrutura da BNCC é muito extensa, pois ela é dividida em três partes: 1) Educação Infantil (apresentando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento); 2) Ensino Fundamental (esta etapa é dividida em áreas do conhecimento; competências específicas de área; componentes curriculares; competências específicas de componente; unidades temáticas; objetos de conhecimento e habilidades); 3) Ensino Médio (áreas do conhecimento e competências específicas da área e habilidades).

Para cada etapa, existe uma tabela que varia de acordo com a etapa de ensino. Neste caso, iremos observar a tabela do Ensino Fundamental, que é dividida em unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades. Curiosamente, as habilidades têm seus códigos próprios e cada código representa uma descrição de habilidade, os códigos são organizados da seguinte forma:

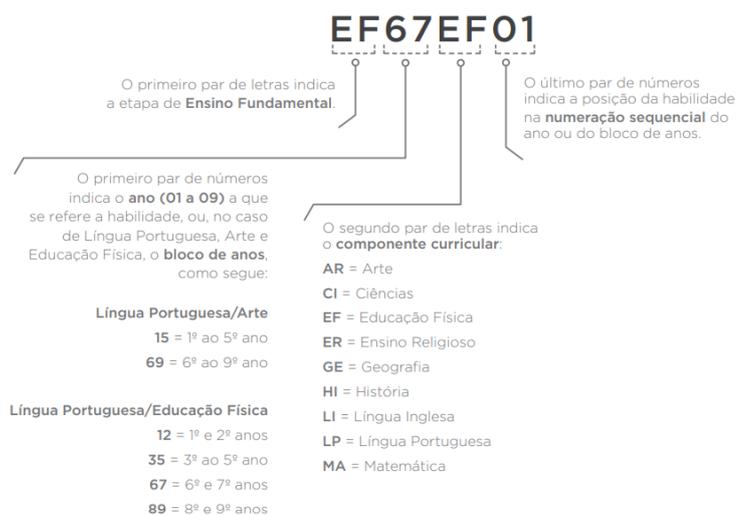


Figura 2: Código alfanumérico da BNCC.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 30).

Esses são os códigos alfanuméricos presentes na BNCC. Os códigos qualificam determinadas habilidades, etapas, habilidades específicas que sempre entram em diálogo com as dez habilidades gerais, citadas anteriormente. Entendendo até aqui de forma sintética como se estrutura este documento, vale a pena recordarmos sobre o histórico da BNCC e sua forma de homologação. Muitos pesquisadores se pronunciaram contra e a favor desse documento, foi um debate que rendeu muita produção científica e estudos sobre a base curricular nacional.

Para tratarmos desse contexto, podemos retomar a pesquisa de Aguiar e Dourado (2018) para a compreensão de como se deu a anuência da BNCC. Os autores apresentam todo o contexto da votação da BNCC, incluindo a votação, o Parecer e a Resolução referentes à etapa da Educação Infantil ao Ensino Médio. Aguiar (2018) apresenta o cenário em que o MEC demonstrou essa ação pautada em uma contrarreforma da educação básica. Relembrando o contexto político da época, “[...] conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos

avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais.” (AGUIAR, 2018, p. 8).

Nesse período, o MEC foi assumido por uma nova administração, expressando políticas educacionais privatistas. Apesar disso, é importante destacar que houve resistência contra a verticalização política do MEC e dos objetivos que vão de encontro com a perspectiva da gestão democrática. Apesar de a BNCC, em seu processo de construção inicial, demonstrar preocupação com a formação humana, a versão publicada reforça essencialmente a desigualdade social. A BNCC está mais preocupada com a manutenção do *status quo*, quando dificulta um ensino de gestão pública, gratuito e de qualidade, e nega aos estudantes compreender a realidade concreta, devido ao ensino fragmentado da educação. (AGUIAR, 2018; HELENO, 2017; GERALDI, 2015; ALCÂNTARA; STIEG, 2016). Apesar dessa situação, houve resistência sobre a BNCC:

Faz-se também necessário dizer que esta posição das três conselheiras contrapõe-se à terceira versão da BNCC, apresentada pela equipe dirigente do MEC, sem discussão com a sociedade, é respaldada pelas principais organizações científicas do campo educacional e das entidades sindicais dos trabalhadores da educação básica. (AGUIAR, 2018, p. 8).

Mesmo apresentando três votos contrários, a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, foi aprovada pelo CNE, e pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho (AGUIAR, 2018). Lopes (2018) afirma que existiu um discurso por trás da BNCC, de caráter homogeneizante e salvacionista, mas que esteve e está mesmo a serviço da relação entre educação e desenvolvimento econômico. Daí chamarem a BNCC de *documento empresarial*.

A BNCC passou por três versões e seu processo de construção durou cerca de três anos. A primeira versão foi disponibilizada ao público em 16 de setembro de 2015, a qual não chegou a passar por uma discussão coletiva, mas teve uma apreciação pública com contribuições individualizadas via internet. Durante esse período, de acordo com dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições à BNCC, contando-se 300.000 pessoas e instituições colaborando com o projeto do texto do documento. Além da sistematização de profissionais de duas universidades, a Universidade de Brasília (UnB) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). O processo de construção perpassou, como podemos ver, um grande grupo de especialistas (AGUIAR, 2018).

A segunda versão surgiu em maio de 2016, foi concretizada com base na Undime e do Consed, por meio de seminários e discussões, que se deu por meio de debates de grupos específicos que concordaram ou discordaram do que lhes foi apresentado acerca da BNCC. Já a terceira versão surgiu a partir da formalização de um Grupo Gestor, pelo MEC, que decidiu quais as contribuições que seriam acolhidas, desconsiderando as devidas contribuições dos seminários promovidos pela Undime e pelo Consed, e mais tarde foi homologada em 14 de dezembro de 2018 (AGUIAR, 2018). A autora concluiu que o MEC, ao adotar essa metodologia, escolheu privilegiar especialistas e não o diálogo com as comunidades escolares.

5.2 Estruturação curricular da BNCC para o processo de alfabetização nos Anos Iniciais

Neste momento, apresentaremos mais especificamente como a BNCC concebe o processo de alfabetização. As disposições curriculares da BNCC, voltadas ao processo de alfabetização, têm como direcionamento os Campos de Atuação, os quais são divididos por eixos:

São cinco os campos de atuação considerados: *Campo da vida cotidiana* (somente anos iniciais), *Campo artístico-literário*, *Campo das práticas de estudo e pesquisa*, *Campo jornalístico-midiático* e *Campo de atuação na vida pública*, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos *anos iniciais* do Ensino Fundamental, com a denominação *Campo da vida pública*. (BRASIL, 2018, p. 84, grifos nossos).

A área de Linguagens para o Ensino Fundamental I engloba os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. No caso do processo de alfabetização, há um destaque na área de Linguagens:

Nesse conjunto de práticas, *nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica*. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 63).

O documento detém sua atenção especificamente nos dois primeiros anos iniciais a serviço da alfabetização e isso também aparece nas competências e habilidades específicas, que veremos mais adiante. Além disso, o ensino fundamental está inteiramente articulado com as dez competências gerais da educação básica que, segundo a BNCC, é uma forma de “garantir” o desenvolvimento das habilidades específicas. O que para nós já demonstra a

interferência e a determinação das habilidades como arbitrárias²⁶. Nesse ponto, não identificamos dimensões que se relacionem às categorias *pensar certo* ou *práxis autêntica*, porém, mais adiante apresentamos mais detalhadamente como é a divisão e organização do processo de alfabetização no documento.

Além disso, a área de Linguagens também conta com uma lista de 6 competências específicas de Linguagens para o ensino fundamental. Essa lista se refere às finalidades da área de Linguagens, identifica a linguagem como uma “[...] construção histórica, social e cultural de natureza dinâmica” (BRASIL, 2018, p. 65), também amplia a linguagem como uma forma de explorar as mais diversas práticas de linguagens, além de utilizar o desenvolvimento do senso estético, como nas tecnologias digitais, na cultura digital.

Especificamente, a disciplina de Língua Portuguesa, com base na BNCC, tem como perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem que:

Tal proposta assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67, grifo do autor).

Entende-se que, pretensiosamente neutra porém instrumental, a BNCC está formando sujeitos capazes de corresponder às demandas sociais. Está formando indivíduos que se adaptam, passivos, que respondem a resposta certa ao mercado e é nesse sentido que as demandas sociais se expressam. Portanto, não atua coletivamente, tampouco é adepta à construção de uma sociedade a serviço da justiça social (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020), de modo que, com base nessa perspectiva, pauta a formulação das qualidades necessárias para um alfabetizando nos Anos Iniciais. Há uma grande valorização do texto como unidade de trabalho, assim como na questão do letramento em diversas linguagens, principalmente do letramento na cultura digital e até os multiletramentos. Como identificar a categoria *leitura da palavra articulada à leitura do mundo* nessa visão que é visivelmente instrumental?

Nesse sentido, dificilmente o educando aprenderá a dizer a sua palavra, a expressar a sua visão de mundo. Como um educador poderá exercer e interagir com sua visão de mundo

²⁶ Ao impor determinadas habilidades ao Primeiro e Segundo Anos do Ensino Fundamental, vemos que falta abertura para o diálogo e a visão dos educandos em relação a sua realidade.

e a visão de mundo dos educandos? Como chegará a uma situação-limite? De que maneira o pensar certo e práxis autêntica chegam até o educando em sua formação pedagógica? Sem diálogo, dificilmente chegaremos a uma concepção educativa autêntica, dessa forma não se chega a uma consciência-ético crítica, e sem ela não se transforma a realidade.

A área de Língua Portuguesa contempla quatro eixos: o Eixo da Leitura, Eixo da Produção de Textos, o Eixo da Oralidade, e o Eixo da Análise Linguística/Semiótica. A BNCC apresenta tantas vezes a questão das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), articulando a escola ou a formação escolar com o trabalho:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2018, p. 69).

O trecho a seguir também se refere à carreira ou trabalho que os educandos irão assumir:

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. (BRASIL, 2018, p. 69).

Com base no que foi dito até aqui vemos que, diferentemente do que compreendemos por práxis autêntica, que é a transformação da realidade, temos indicativos de que o ensino nesse documento direciona a modelos de adaptação ao novo século, de adaptação ao mercado de trabalho, de adesão ao sistema vigente. Não existem trechos no documento que tratem a respeito da transformação das condições de opressão que continuam a se desenvolver. O que vemos no documento são palavras que buscam uma solução ao problema da má educação ou do fracasso escolar.

A BNCC traz uma ideia acerca da educação integral, que muito se relaciona com as demandas do mercado e, como diz a BNCC, com as mudanças que requer o novo século:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, *comunicar-se*, ser *criativo*, *analítico-crítico*, *participativo*, *aberto ao novo*, *colaborativo*, *resiliente*, *produtivo e responsável* requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para *aprender a aprender*, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das *culturas digitais*, aplicar

conhecimentos para resolver problemas, ter *autonomia* para tomar decisões, ser **proativo** para identificar os dados de uma situação e *buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades*. (BRASIL, 2018, p.14, grifos nossos).

Esse é um trecho que aparece logo no início da BNCC e se aplica a toda a educação brasileira, portanto as habilidades presentes devem, de certo modo, dialogar com essas características destacadas. É curioso, mas necessário pensar em tantos aspectos comportamentais que acompanham este novo cenário mundial de que trata a BNCC. Palavras como *participativo, produtivo, colaborativo, autonomia* são muito semelhantes a discursos empresariais sobre negócios e oportunidades. E assim, nesse caminho segue também a estruturação dos Anos Iniciais.

Nesta análise, cabe atentarmos aos componentes estruturais da BNCC voltados aos alfabetizandos, que veremos a seguir. A apresentação do processo de alfabetização neste documento tem como enfoque o Primeiro e Segundo Anos do Ensino Fundamental, explicitando-o tal como ele é. Até aqui, vimos como a BNCC introduz as questões referentes à área de Linguagens, que abrange os campos de atuação, porque faz parte da estruturação curricular que direciona as habilidades e competências específicas. Nesses moldes é sistematizada a apresentação e a organização das habilidades para o ensino fundamental.

O primeiro passo para a análise é compreender o que é o conceito de alfabetização na BNCC, compreender como é apresentada a alfabetização; o segundo passo é identificar quais são as características desse processo e como tais características axiológicas surgem na BNCC; o terceiro passo implica a análise baseada no referencial analítico, que se apoia na pedagogia freireana.

5.3 Competências gerais do alfabetizando: compreendendo a estruturação curricular da BNCC

Para este momento, vamos apresentar o que necessariamente a BNCC considera *técnica* ou *habilidade adquirida* para possuir as competências necessárias para estar na qualidade de *alfabetizado*. Os Anos Iniciais caracterizam-se por valorizar situações lúdicas de aprendizado, articulando as vivências na educação infantil. Nessa nova etapa, os educandos devem estar abertos a novas formas de relação com o mundo, trazendo possibilidades de "formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos." (BRASIL, 2018, p. 58).

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2018, p. 90, grifo nosso).

De modo geral, a BNCC percebe a alfabetização com ênfase na mecânica do processo técnico. Isso reforça uma perspectiva instrumental na educação, o que se aproxima de possibilidades educativas desumanizantes. Nessa concepção sobre a alfabetização, não vemos espaço para a leitura do mundo que Freire destacou ao relacionar com a leitura da palavra. A BNCC estabelece uma série de características, habilidades e competências que cooperem para a concretização de determinadas finalidades:

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas. (BRASIL, 2018, p. 58).

Espera-se que a alfabetização, de acordo com a BNCC, aconteça entre o Primeiro e Segundo Anos dos Anos Iniciais, e o que se espera na condição de alfabetizado é que conheça o alfabeto e que comece a “codificar e decodificar” os sons em material gráfico desenvolvendo a consciência fonológica²⁷, assim como compreender o uso social da língua²⁸. A BNCC lista, com base em uma série de pesquisas, que a construção da língua escrita pelo alfabetizando deve contemplar:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;

²⁷ Há um destaque sobre o processo de consciência fonológica por todo o texto, cujo título é “O processo de alfabetização”.

²⁸ Essa concepção se aproxima da noção de letramento que foi discutida no segundo capítulo desta dissertação.

- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica. (BRASIL, 2018, p. 91)

Importante dizer que este é um texto que introduz as habilidades específicas voltadas aos Anos Iniciais no processo de alfabetização. De acordo com a BNCC, essa lista reflete o trabalho de várias pesquisas no âmbito da educação sobre a aprendizagem da língua escrita. Tudo isso reforça a perspectiva mecanicista, pois visa o processo técnico de ler e escrever, codificar e decodificar, se valendo de um grupo específico de pesquisadores para validar o processo, sem nem mesmo abrir espaço para a visão de mundo dos discentes. Veja a seguir como a BNCC apresenta e define as habilidades que o processo de alfabetização envolve:

Em resumo, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de)codificação, que envolvem:

- *Compreender diferenças* entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- *Dominar as convenções gráficas* (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- *Conhecer o alfabeto*;
- *Compreender a natureza alfabética* do nosso sistema de escrita;
- *Dominar as relações entre grafemas e fonemas*;
- Saber *decodificar* palavras e textos escritos;
- Saber ler, *reconhecendo globalmente as palavras*;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim *fluência e rapidez de leitura* (fatiamento). (BRASIL, 2018, p. 93, grifos nossos).

Encontramos uma série de evidências no texto da BNCC que expressam um modelo de alfabetização que está mais preocupado com as habilidades técnicas, em ditar especificamente as qualificações do alfabetizando. A BNCC não explicita o processo de letramento, apesar de citar a palavra não existe uma preocupação em destacar ou descrever o movimento entre alfabetização e letramento.

Por exemplo: “Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.” (BRASIL, 2018, p. 70). É comum identificarmos trechos como esse, quando se refere à questão do letramento, há uma intensa preocupação na BNCC em relação aos muitos letramentos, como o letramento matemático ou o letramento digital, como foi citado. Porém, o letramento em questão está mais próximo da concepção que Geraldi (2014a; 2014b) questiona. Uma escola não deveria impor níveis de letramento diferentes para sujeitos sociais distintos, no intuito de que todos cheguem ao mesmo nível; ao contrário, deveria propor o reconhecimento das condições sociais, sua compreensão e modificação para que os educandos cheguem a um nível de criticidade. A

escola não deve exigir “respostas adequadas”, mas sim respostas críticas, cujo intuito deveria ser chegar a uma condição crítica de ser humana (GERALDI, 2014a).

Há grande destaque na BNCC sobre a cultura digital: “A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento *transversal* da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem.” (BRASIL, 2018, p. 85, grifo nosso).

No Capítulo Dois desta dissertação, no tópico “2.2 Alfabetização e letramento: um paradoxo epistemológico?”, encontramos subsídios para identificar que com base nos conceitos de alfabetização e letramento e alfabetização crítica, estes trechos da BNCC apresentam aspectos que limitam o processo de alfabetização à codificação e decodificação, configurando um pensamento reducionista e empirista relacionado à ideia de letramento. Além de percebermos que a alfabetização envolve uma série de processos e habilidades que são profundamente complexos, falar dos Anos Iniciais não compete a um discurso mecanicista. São necessários sensibilidade, estudos bibliográficos e documentais, além da criticidade sobre essa discussão, sem esquecer dos aspectos políticos e sociais, de modo que não é suficiente falar apenas sobre aspectos pedagógicos, é necessário estar-se alinhado com o mundo e sobre como esse processo interfere no mundo, e da mesma forma a relação do mundo com esse processo.

A relação entre *leitura do mundo e leitura da palavra* são indissociáveis na pedagogia crítico-libertadora, o que demonstra que a *alfabetização crítica* deve estar alinhada com fatores econômicos, políticos, culturais e pedagógicos. Freire nos propõe uma forma humanizada sobre ler e escrever, e não de uma maneira mecanicista (FREIRE; MACEDO, 1990). Já o que a BNCC está apresentando nas competências gerais está mais alinhado ao que compete ao educando aprender tecnicamente sobre a alfabetização, ou seja, a BNCC prioriza essencialmente a aquisição de uma técnica mecânica voltada para a codificação e decodificação. Para estar na qualidade de alfabetizado de acordo com a BNCC, basta se apropriar das técnicas básicas do ato de ler e escrever. Não existe relação com a concepção de educação de Freire, que não vê apenas a leitura da palavra, mas também a leitura do mundo como processo educativo, pois o compromisso da educação ético-crítica está na transformação da realidade dos sujeitos, e isso implica falar da realidade em seu processo de ensino-aprendizagem.

A priori, vimos o oposto de como Freire e Macedo (1990) compreendem a alfabetização, ou seja, estamos diante de uma visão mecânica e empirista sobre o processo de alfabetização e letramento. Compreender a alfabetização como uma forma de política cultural alinhada à democracia implica tratarmos também das visões de mundo, tornando-as críticas e indispensavelmente políticas. Ou seja, analisar a forma como se dá a estruturação do documento à luz da pedagogia crítico-libertadora nos dá um direcionamento para como compreender as partes seguintes do texto. Identificamos até aqui que este direcionamento da BNCC não nos gera entusiasmo acerca da ação e reflexão sobre o mundo, mas está mais próxima a uma adaptação da realidade domesticadora, ou seja, se pensarmos o que Freire chama de *práxis autêntica*, estamos percebendo, com base na análise da estrutura da BNCC, um documento fundamentalmente domesticador.

5.3.1 As especificidades das habilidades nos Anos Iniciais do Primeiro e Segundo Anos

No final do tópico “4.1.1.1. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades”, identificamos mais dados significativos para a análise, pois há uma sequência de tabelas que dividem as habilidades devidas para os Anos Iniciais e para os Anos Finais do Ensino Fundamental, voltadas para a disciplina de Língua Portuguesa. Veja a seguir, no Quadro 5, como é feita a composição das tabelas, a partir da BNCC:

QUADRO 5: Língua Portuguesa nos Anos Iniciais na Base Nacional Comum Curricular

Língua Portuguesa					
COMPONENTE	ANO/FAIXA	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES

Fonte: BRASIL (2018, p. 94).

É importante observar que no item *práticas de linguagens*, o eixo “[...] análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (BRASIL, 2018, p. 71) é sempre citado na tabela como “Análise linguística/semiótica (Alfabetização)”.

Esse eixo geralmente apresenta habilidades como “Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos” (BRASIL, 2018, p. 99) ou “Reconhecer o sistema de escrita alfabética

como representação dos sons da fala” (BRASIL, 2018, p. 99), ou ainda, “Identificar fonemas e sua representação por letra.” (BRASIL, 2018, p. 99). Esses são exemplos das habilidades que são contempladas no eixo Análise Linguística/Semiótica (Alfabetização).

A maior parte dos trechos estão voltados a descrever habilidades de cunho técnico, como a forma correta da escrita, a maneira de manusear o lápis e o caderno, a relação entre fonemas e representação por letras, conhecer o alfabeto, o uso da pontuação, saber identificar as letras e aprender a comparar palavras, entre outros aspectos. Por exemplo: “Utilizar *software*, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.” (BRASIL, 2018, p. 107). E ainda, dando mais um exemplo no eixo Análise Linguística/Semiótica (Alfabetização):

Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens. (BRASIL, 2018, p. 107)

Estes últimos exemplos estão mais próximos a uma visão de utilização social do uso da leitura e da escrita, como a aplicação do conhecimento de codificar e decodificar na vida social. Essa é mais uma evidência de que, apesar do documento não citar alfabetização e letramento como já discutimos anteriormente, ele de algum modo traz este conceito de forma subjetiva, pois não o cita, porém seu conceito está presente e articulado ao *Campo da vida pública*.

Na área Campos de Atuação, vemos que no *Campo de Vida Cotidiana*, aparece uma série de gêneros textuais que podem ser considerados como sugestões de atividades também para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental:

Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas*, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (BRASIL, 2018, p. 103, grifo nosso).

Interessante destacarmos esse trecho, pois, por meio da pedagogia crítico-libertadora, poderíamos imaginar que esse campo, *vida cotidiana*, poderia ter relação com a categoria *práxis autêntica*, que implica a ação reflexão e ação sobre o mundo. Porém, o que vemos é o uso da leitura em diferentes situações e contextos. Não identificamos abertura para aquela dimensão nos campos de atuação da BNCC. Outro aspecto relevante a ser ressaltado nesse trecho se refere à ideia do que a BNCC coloca como *vida cotidiana* algo que não tem ligação

com a realidade vivida pelos alfabetizados, o que também não nos dá indicativos de que o ponto de partida da programação curricular irá envolver contradições sociais, ou discutir a condição de vida dos educandos, resultando que não haja a possibilidade de práxis autêntica no desenvolvimento das interações de colaboração entre a classe. É importante perceber que não se explora a dimensão do *pensar certo* neste segmento. A seguir, a próxima habilidade, faz parte do Eixo Escrita Autônoma e Compartilhada e também do *Campo da Vida Cotidiana*:

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos)*, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (BRASIL, 2018, p. 103, grifo nosso).

Também relacionado ao *Campo de Vida Cotidiana*, e no mesmo Eixo Escrita Autônoma e Compartilhada:

Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas*, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (BRASIL, 2018, p. 103, grifo nosso).

Não há habilidades a serem incorporadas aos currículos que nos permitam perceber um direcionamento para a construção curricular que considere a realidade, apesar de a BNCC citar em momentos introdutórios certa valorização da realidade dos alunos ou as mudanças nos meios sociais. Porém, é importante identificar em que sentido o documento trata a questão das mudanças sociais, pois a BNCC trabalha com um discurso que afirma superar lacunas de aprendizagem e atualizar os discentes de acordo com estas mudanças sociais:

Há que se considerar, ainda, que a *cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas*. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. (BRASIL, 2018, p. 61, grifo do autor).

Grande parte das mudanças ou transformações sociais que a BNCC prevê está pautada nesta visão, que atende às demandas do mercado de trabalho. Fica um questionamento a respeito das habilidades voltadas aos Anos Iniciais: *Quais os valores estão presentes nesta apresentação das habilidades que, prioritariamente, privilegiam as técnicas do ler e escrever?* É importante pensarmos nessa questão, pois sob a concepção crítico-libertadora da educação a aprendizagem está a serviço da libertação dos sujeitos e não da opressão. O que coloca o sujeito do processo de ensino-aprendizagem em um novo quadro, que implica as condições de agir sobre sua realidade, subvertendo o comportamento de conformação com o

status quo. O que percebemos à luz de Freire é uma tentativa de adaptação ao mercado de trabalho e não um processo ético-formativo.

A categoria *pensar certo* (FREIRE, 1996), que é não somente ensinar tecnicamente o conteúdo, auxilia a análise das habilidades da BNCC. Não existe um direcionamento nas competências gerais e específicas que nos impelem a relacionar a formação moral dos educandos, afinal educar é formar. Consideramos que a visão de formação está implícita na BNCC e não está embasada em uma concepção freireana, porém em uma concepção bancária de educação que flerta com as necessidades do mercado de trabalho, caracterizando uma visão mercadológica de formação para a educação. Muitas vezes, na BNCC, quando se relacionam as práticas aprendidas na escola, relacionam-nas com a vida cotidiana, mas não no sentido de transformar o mundo como é a dimensão da categoria *práxis autêntica* (FREIRE, 2014) que está alinhada à ação da transformação e reflexão do mundo em torno das relações de opressão.

É importante lembrarmos que o *fazer certo* está alinhado ao *pensar certo*, que é também a *práxis autêntica* baseada em Freire, que não dicotomiza a reflexão da ação. A práxis não é domesticadora, ela é fundamentalmente transformadora. O momento da ação é o momento da práxis alinhada à reflexão crítica das condições concretas da realidade (FREIRE, 1996; 2014). A alfabetização nos Primeiro e Segundo Anos do Ensino Fundamental reduz o processo de aprendizagem à simples técnicas mecânicas, como é por exemplo, na concepção de educação bancária (FREIRE, 2014), que trata determinado conhecimento como objeto a ser depositado nos educandos, e que tais objetos são as habilidades, e isso não é ser autêntico, consiste num processo de objetificação do aprendizado, o que impossibilita a autenticidade, portanto a *práxis autêntica*, bem como o *pensar certo* estão muito distantes do que está presente nesse documento de caráter obrigatório.

Sem espaço para a *leitura do mundo* dos educandos, sem relação com a *leitura da palavra*, o aprender perde sentido e significado para os educandos. Um processo de ensino, sobretudo o da alfabetização, que não direciona o pensar certo, é um processo que não envolve as relações que constroem o conhecimento vinculado à realidade concreta. Sem esse saber, de relacionar o mundo ao que aprendemos na escola, como transformar o mundo? Como chegar ao que chamamos de *práxis autêntica*? É improvável escrever a sua história autêntica sem este conjunto de ideias.

Existem alguns trabalhos que já identificaram inconsistência na BNCC sobre o processo de alfabetização e letramento. Muitos pesquisadores percebem que o modelo de alfabetização funcional previsto pela “[...] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura para subsidiar programas e projetos de alfabetização de adultos, compatível com a noção de competência adotada na BNCC [...]” (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 1), simplesmente reduz o processo de alfabetização à consciência fonológica, pois se resume à apropriação da aprendizagem da técnica da escrita, cuja lógica está alinhada à ordem social e ao modelo produtivo vigentes. Além disso, também concordamos que a BNCC, no processo de alfabetização

[...] adota uma visão associacionista de aprendizagem do SEA, sugere uma progressão pouco clara do ensino das correspondências entre grafemas e fonemas e não discute as relações entre alfabetização e letramento. Além de priorizar a leitura e a produção de textos “curtos”, não explicita o ensino de diferentes estratégias de compreensão leitora antes do terceiro ano do ensino fundamental (MORAIS, 2020, p. 1).

As habilidades específicas sobre a alfabetização são similares entre si. A maioria tem proximidade com a noção de letramento e com um viés mais técnico acerca do ler e escrever. No *Campo Vida Pública*, destacamos alguns trechos muito relevantes para a discussão:

Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (BRASIL, 2018, p. 107).

Há, em várias habilidades, o exercício em colaboração com a turma na produção de listas, e atividades mais simples, pois o enfoque destas habilidades são:

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., *pois favorecem um foco maior na grafia*, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. (BRASIL, 2018, p. 93, grifo nosso)

Há muitas habilidades envolvendo essas práticas, como aparece na habilidade EF01LP20, que se refere a mais formas de identificar ou produzir listas, agendas, calendários, avisos, convites, de fato ocorre enfoque no resultado da grafia dos educandos e essa prática se

estende por todas as habilidades. O *Campo das Práticas de Estudo e de Pesquisa* também estabelece exercício semelhante:

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (BRASIL, 2018, p. 109).

Ainda em relação ao *Campo das Práticas de Estudo e de Pesquisa*, podemos identificar também que este é um campo que usa muito os meios digitais, como já vimos anteriormente:

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (BRASIL, 2018, p. 109).

Além dessas habilidades se referirem ao planejamento destas atividades, há também referência para as crianças identificarem e reproduzam práticas que envolvam estes materiais e recursos:

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (BRASIL, 2018, p. 109).

Além de planejar, identificar e reproduzir há também a projeção de que este seja um meio de aprendizagem que se estende do Primeiro ano até o Quinto ano dos Anos Iniciais: “Utilizar *software*, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.” (BRASIL, 2018 p. 95). Essa habilidade faz parte do *objeto de conhecimento* intitulado *utilização de tecnologia*. Portanto, compreendemos que a tecnologia e os meios digitais têm sim uma grande relevância no âmbito dos currículos a serem desenvolvidos nas escolas.

Outro destaque que fazemos para mais uma habilidade que pertence às Práticas da Linguagem, identificada como Oralidade, é: “Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.” (BRASIL, 2018, p. 95). Nosso interesse neste trecho é destacar a oralidade com ênfase na técnica também, ter “voz audível”, com “boa articulação”, de modo que o diálogo que expressa a visão de mundo do educando

não é algo presente no documento, e quando se destaca a questão da oralidade fala-se sobre “ritmo adequado e articulação”.

Importante também percebermos a postura e a função do professor, que comumente aparece como “mediador”, como alguém que ajuda os discentes a chegar a um resultado dos planejamentos e desenvolvimentos das habilidades, como no *Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa*: “Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.” (BNCC, 2018, p. 109). Mas, apesar desse envolvimento dos professores com as atividades dos educandos, não há intenção da intervenção nos níveis de consciência dos educandos, ou seja, não há confronto com a realidade concreta deles. O professor atua como alguém responsável por desenvolver determinadas habilidades nos educandos, a fim de desenvolver os níveis da leitura e da escrita, e ainda da aplicação dessas habilidades ao cotidiano, sem que haja um olhar crítico sobre essa questão.

Voltando a falar do eixo Análise Linguística/Semiótica (Alfabetização), vale a pena destacar como a BNCC está ligada à ideia de os alunos confrontarem sua realidade, de fato isso não consta no documento, o mais próximo que se chega a essa noção trata de realidades ficcionais: “Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.” (BRASIL, 2018, p. 111). Apesar de a BNCC falar sobre “confronto de realidade”, ela não está dizendo de forma que o confronto ocorra sobre as condições da realidade concreta vivida pelos discentes, é algo descontextualizado. Fica aqui um questionamento: *De que maneira estamos formando sujeitos históricos e críticos que tenham uma consciência ético-crítica da sociedade sem falar da sua realidade concreta?*

5.4 A axiologia e a BNCC: caminhos para a Alfabetização brasileira a partir da pedagogia de Paulo Freire.

Neste momento, miramos o nosso olhar para a estrutura e como reverberam as características axiológicas da BNCC, com base na pedagogia crítico-libertadora. Evidentemente, ao identificar as prioridades de o que é o processo de alfabetização, é possível ver que há algumas características que não se destacam como deveriam. Mais adiante, iremos destacar alguns pontos sobre as habilidades e competências que se destacam, revelando a dimensão axiológica que sustenta os fundamentos teórico-metodológicos da BNCC.

Como os fundamentos teórico-metodológicos revelam também a dimensão axiológica da concepção de ensino-aprendizagem, é necessário dizer como a BNCC é fundamentada pedagogicamente. Para identificarmos os fundamentos teórico-metodológicos da BNCC em seu tópico “Os fundamentos pedagógicos da BNCC”, nos deparamos com o foco do documento delimitado no desenvolvimento de competências. Esse enfoque é compreendido, de acordo com a BNCC, como popular no Brasil, ou seja, muito utilizado, assim como em outros países. A BNCC ainda cita este enfoque como utilizado também entre avaliações internacionais, tais como:

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p. 13).

Compreendemos que, se o que direciona o documento é o que inspira um sistema de avaliação de larga escala internacional, estamos lidando com uma espécie de olhar sobre a escola que é mais próximo à educação bancária, que Freire destaca no *livro Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2014). Se os próprios fundamentos da BNCC revelam esse modelo de educação para todas as etapas da educação, estaremos recorrentemente fundamentados nessa mesma visão, de modo que toda a estrutura da BNCC acabará por explicitar aqueles moldes.

A forma como a BNCC apresenta o processo de alfabetização, que já citamos nos tópicos anteriores, nos permite identificar e destacar distanciamentos entre ela e a forma como a pedagogia crítico-libertadora concebe o processo da alfabetização. A alfabetização rumo à prática da liberdade (FREIRE, 2014; 1990; 1982) está necessariamente voltada à transformação do mundo, em busca da superação das situações de opressão em que se encontram os educandos. Já a BNCC, ao relacionar a aprendizagem dos multiletramentos com o campo do trabalho, expressa uma visão diferente daquela que Freire (2014) concebe por *trabalho, práxis e diálogo*. Assim, a BNCC relaciona a aprendizagem apenas voltada ao mercado de trabalho. Veja a seguir um quadro com os principais resultados da pesquisa:

QUADRO 6: Síntese dos principais resultados da pesquisa

Fonte: A autora.

PRINCIPAIS RESULTADOS E APONTAMENTOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA BNCC COM BASE EM FREIRE
A dimensão axiológica voltada ao processo de alfabetização presente na BNCC se funda em valores fundamentados teóricos e metodologicamente na concepção de educação tradicional. Apresenta proximidades com a educação bancária.
Apresenta forte relação com a cultura digital/TDIC, trazendo maior proximidade com ideias voltadas ao papel da educação direcionada ao mercado de trabalho.
É acrítica e descontextualizada das realidades concretas.
Demonstra caráter instrumental, reducionista, associacionista e empirista, o que se contrapõe à ideia de uma pedagogia freireana de caráter crítico-libertador.
Se reduz à consciência fonológica e apresenta forte relação com a visão de letramento, reforçando ainda mais a perspectiva de descontextualização diante à realidade concreta.

Outro aspecto que deve ser destacado é o olhar reducionista de alfabetização que permeia a BNCC, afinal temos tantos estudos relevantes da área da educação (WEISZ, 2009; SOARES, 1998; 2017; 2021; MORAIS, 2012; 2021), que nos fazem perceber o quanto a alfabetização é complexa e demanda pesquisas atualizadas e contínuas. É por meio da problematização da realidade concreta que se chega a um aprofundamento das consciências (FREIRE, 1982). Isso pode ser pensado no campo da alfabetização, podemos problematizar a relação *homens-mundo* ou a relação entre os homens para possibilitar a sua tomada de consciência, na realidade em que se encontram.

Este aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca, com esta ação, a superação do conhecimento preponderantemente sensível daquela com que se alcança a razão da mesma. É uma apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu *aqui* e no seu *agora*, do que resulta (e ao mesmo tempo produz) o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não “prêso”, ou “aderido” a ela ou às partes que a constituem. Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela. (FREIRE, 1982, p. 34, grifo do autor).

Por tudo isso, compreendemos que, à luz da pedagogia crítico-libertadora, há valores na BNCC que estão desassociados do processo de transformação da realidade concreta. O que nos leva a concluir que os valores que predominam no corpo do texto da BNCC, referentes ao processo de alfabetização, são as capacidades técnicas do ato de ler e escrever. Ou seja, essa valorização a respeito das técnicas não está a serviço de uma educação problematizadora ou crítico-libertadora. A BNCC é um documento que, no âmbito do processo da alfabetização, limita-o à consciência fonológica, e acaba caminhando mais para a concepção de letramento, de modo que a alfabetização acaba sendo considerada como uma simples técnica de escrita, demonstrando uma visão associacionista do sistema de escrita.

Retomando as contribuições de Silva (1986), identificamos que os valores podem ter diferentes significados, de acordo com a visão educativa adotada; por exemplo, ao seguir um caminho da educação tradicional ou educação da escola nova, ou ainda a educação progressista, há bases axiológicas diferentes para cada proposta.

No contexto da valoração dos componentes da BNCC e diante desse conjunto de características que se expressa em seus fundamentos teórico-metodológicos, destacamos o grande contraponto que a BNCC coloca especificamente como necessário ao processo de alfabetização. A visão de mundo, de escola, de aluno, de docente e de conteúdo, expressa valores e formas que afetam todo o processo formativo da educação. Portanto, chegamos ao cerne desta dissertação, que é necessariamente identificar quais as características da BNCC que remetem a sua dimensão axiológica no processo de alfabetização.

A BNCC determina quais são as habilidades necessárias para ser um alfabetizado de sucesso e necessariamente o que ele deve ter de conhecimento para dominar o ato de ler e escrever, cujo processo é instrumental. A BNCC não valoriza aspectos sociais trazidos pelos próprios educandos, valoriza o conteúdo a ser “introjetado”²⁹ nos educandos. Isso retira qualquer possibilidade de o documento trazer aspectos educativos relacionados com a categoria *pensar certo* de que Freire trata. O que se tem na BNCC é uma educação que não pauta a realidade vivida, valores críticos ou algo que vá além de um enfoque conteudista.

²⁹ A palavra está entre aspas, pois compreendemos que nenhum conhecimento ou prática pode ser *introjetado*, porém usamos esta palavra para relacionar a ideia com a concepção bancária de educação, a qual não tem os mesmos valores da educação crítico-libertadora de Freire, de modo que o uso da palavra implica uma relação simbólica com uma concepção tradicional de educação.

À luz de Freire, vemos na BNCC que há uma desassociação das categorias *leitura da palavra* e *leitura do mundo*, a concepção adotada direciona apenas a ideia de leitura da palavra, sobre a técnica em si do ato de ler e escrever. Também não identificamos uma preocupação por parte da BNCC acerca do *pensar certo* ou da *práxis autêntica*, que necessariamente envolvem o compromisso ético-crítico e ético-material de que Dussel (2000) se refere ao pensamento de Freire. Portanto, a BNCC, ao agregar valores técnicos e funcionais ao processo de ensino-aprendizagem da alfabetização, está distante da dimensão da práxis autêntica, que é o objetivo central do pensamento de Freire. Se uma educação desassocia aspectos voltados a uma formação cultural, não consiste em uma educação crítica, porém em uma educação tradicional ou tecnicista.

O que vemos é um direcionamento de conteúdos e estrutura curricular, que visa ao preparo técnico dos discentes. Então, a ênfase está em que os discentes adquiram os códigos (que representam as habilidades), e essas habilidades são voltadas para a apreensão de habilidades meramente técnicas, o ler e o escrever, codificar e decodificar. Portanto, a BNCC valoriza esse estilo de formação que se preocupa com a técnica a ser apreendida – o que se encontra explicitado no Quadro 3³⁰, que, por sua vez, se contrapõe aos valores progressistas de educação apresentados no Quadro 1³¹.

5.4.1 Formação do educador: uma reflexão sobre os valores e a prática pedagógica

Este estudo não teria sentido se não refletisse sobre a formação docente e os valores. Nas vivências em salas de aula, é possível identificar um profundo comprometimento dos professores com sua prática pedagógica, mesmo assim existe uma inquietação que direciona as questões a respeito dos valores na educação. É comum ouvir no interior das escolas que há um descolamento das teorias e práticas da educação, como se não existisse relação entre elas.

Imagine que você está na sala dos professores de uma escola, e aquele jargão toma conta do diálogo, “na prática é uma coisa, na teoria é outra, na faculdade é uma coisa, mas na escola é outra”, os professores estão com seus copos de café na mão, no horário do intervalo, e reafirmando discursos que desvalorizam seu repertório pedagógico. Esse cenário parece familiar? Na verdade, esse exemplo acontece repetidamente em conversas informais entre

³⁰ Consulte a figura na página 51.

³¹ Consulte a figura na página 43.

educadores, mas revela o que muitos de nós pensamos quando vivenciamos a prática docente³².

Quando nos damos conta de que os valores estão presentes em nosso cotidiano, em cada vivência que experienciamos, superamos esse jargão e outros que, ideologicamente, nos forçam a reproduzir práticas incoerentes. Quando nos tornamos coerentes, estamos caminhando para uma aproximação entre a prática e a teoria, com o que fazemos e o que lemos ou escrevemos. No momento em que enxergamos questões como essas e conseguimos relacionar todas as partes em uma totalização, percebemos que os fundamentos teórico-metodológicos denotam, todos, a práxis educativa.

Vale levantar algumas questões para exercitar essa reflexão de forma dinâmica: no contexto da formação docente, quanto espaço tivemos para refletir especificamente sobre os valores? Como relacionamos os paradigmas teórico-metodológicos da educação à nossa prática? O que a nossa prática revela sobre os fundamentos da concepção de educação em que nos pautamos? Como expressar os valores que defendemos? Como o ensino que exercemos se manifesta nos discentes?

Essas questões são de cunho epistemológico-pedagógico, mas a posição que assumimos em sala de aula não se descola das questões teóricas debatidas na universidade, no tempo de nossa formação inicial³³ como docentes. O professor ou professora assume um papel importantíssimo em sala de aula, por isso devemos analisar e refletir sobre qual papel é esse. Não iremos responder a todas as questões aqui levantadas, mas elas podem introduzir ou provocar novas escolhas teórico-metodológicas em sala de aula.

Se nos voltarmos às contribuições de Freire, sobre o *pensar certo* apresentado no capítulo 3 desta dissertação, pensar certo “[...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos” (FREIRE, 1996, p. 33), todo *pensar certo* é radicalmente coerente e isso não significa estar travando brigas e debates sem propósitos:

O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordância. (FREIRE, 1996, p. 35)

³² Isto é, a demonstração do conformismo, e revela um discurso fatalista, que só nos leva a reproduzir práticas que conservam a desumanização. Se a própria visão de mundo do docente está pautada nessa concepção, dificilmente, haverá transformação nos níveis de consciência dos educandos.

³³ Estamos permanentemente nos formando como docentes. Nesse sentido, nos referimos ao processo inicial da formação docente como sendo permanente, com base em Freire (1996).

Apesar das velhas questões que se renovam acerca dos métodos de alfabetização, e as técnicas de aprender o sistema de escrita, é urgente pensar sobre os valores que são muitas vezes forjados de forma inconsciente nestas práticas. Ou ainda, no que os documentos oficiais estabelecem para a prática pedagógica³⁴. Devemos recorrer à um aprofundamento axiológico de determinadas questões e pensar em parâmetros da nossa prática e da teoria que a fundamentam.

É necessário pensar o papel docente no âmbito dessas questões, o que o professor faz diante de um conjunto tão complexo?

O fato de estarmos aqui é porque estamos acreditando que é possível fazer desenvolver uma curiosidade epistemológica nos alunos. Essa é a nossa tarefa. Isso não implica dizer que não toma conhecimento do outro conhecimento. Muito pelo contrário, é pensando epistemologicamente o achado do senso comum que transformamos o senso comum em curiosidade epistemológica. É a partir dele e não fora dele. [...] Para Freire, o pensamento científico foi precedido do conhecimento ingênuo. Não houve, primeiro, a instalação do conhecimento científico e, depois, alguém o transformou em ingênuo. (FREITAS, 2000, p. 18).

Se não acreditássemos na potencialidade da construção do conhecimento crítico, certamente teríamos perdido a fé nos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A tarefa e o exercício do magistério é muito maior do que o ensino de conteúdos, pode provocar interferências em diversos aspectos da sociedade, a começar pelos próprios educandos, sua família, sua comunidade e a sociedade³⁵. Entender que podemos iniciar o trânsito do conhecimento ingênuo para o conhecimento científico e que essa tarefa é nossa nos faz perceber a grande responsabilidade profissional que temos, não como uma espécie de missão, mas com a consciência de que assumimos uma posição frente à sala de aula, mas qual posição é esta?

Pensar nesse conjunto é difícil, não podemos deixar de perceber os muitos desafios, porém, nessa perspectiva e concepção, a pedagogia freireana defende a ideia de que propomos o processo de ensino-aprendizagem de conhecimentos sistematizados, com base no que os educandos trazem consigo de situações-limites. Desenvolver a curiosidade epistemológica nos educandos não acontece, quando pautada por uma educação bancária que Freire denunciava.

³⁴ Quando um documento já tem um viés teórico-metodológico como o da BNCC é possível que a prática acabe se deixando levar exatamente por como é o direcionamento descrito no documento. É necessário estar atento frente aos documentos que regem a alfabetização, ou qualquer outra área do conhecimento.

³⁵ Podendo dar sequência ao que já está acontecendo na atual conjuntura ou trazendo a possibilidade de mudança.

Esse é o cerne e o grande diferencial da pedagogia crítico-libertadora, em que o conhecimento do educando, além de ser respeitado, é parte constituinte do processo cognoscente, em que o educando é o sujeito que constrói seu conhecimento.

Falar sobre a axiologia nesta dissertação é profundamente freireano. No prefácio do livro *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*, Ann E. Berthoff diz algo muito verdadeiro sobre a teoria e prática em relação a Freire:

Paulo Freire nos ensina a olhar – e a olhar novamente – para nossa teoria e prática e para o método que podemos extrair da dialética da relação entre elas. No campo da teoria da alfabetização, nada é mais importante do que olhar e olhar novamente para o papel de uma percepção do perceber, de pensar sobre o pensamento, de interpretar nossas interpretações. Essas circularidades deixam atordoados os positivistas; faz com que aqueles que Freire chama de “mecanicistas” fiquem muito aflitos com a pedagogia do oprimido. Uma das coisas que mais aprecio em Paulo Freire é que ele é inquieto, mas não aflito. (BERTHOFF, 1990, p. XV).

É exatamente essa relação dialética que torna a prática docente cada vez mais autêntica. Os Anos Iniciais envolvem predominantemente o processo de alfabetização, e vivemos, há décadas, questionando e repensando a alfabetização, e ainda continuamos nesse impasse. Diante disso, pensar a relação das políticas curriculares com a escola, assim como a relação entre os conteúdos e os professores e discentes, se faz extremamente necessário, sem desvincular tais relações dos aspectos axiológicos que reverberam e interferem em nossas vidas.

A questão é: *Estar na posição de professor, ou professora, também exige uma postura analítica frente aos documentos oficiais?* E a resposta é: na concepção pedagógica freireana, *sim*. Comumente não lidamos com currículos crítico-libertadores, que estejam voltados ao desenvolvimento humano, a favor da vida em sua melhor qualidade, na possibilidade de o sujeito *ser mais*. Dito isso, percebemos a necessidade da educação com um novo sentido, com um significado que ultrapasse a questão dos conteúdos, para um entendimento mais complexo e profundo do processo de humanização.

Essa filosofia da qual Freire trata é uma filosofia esperançosa, mas que esteja a serviço da transformação do mundo, a serviço do compromisso com a transformação da realidade opressora e desumanizadora:

O que pode ser válido nos anos que virão são filosofias ou tentativas de compreensão do mundo que não excluam autores históricos e abram a possibilidade de mudança, onde quer que ela possa ocorrer. Por isso mesmo, são filosofias otimistas, esperançosas e não pessimistas; mas por ser esperançosas, devam ser filosofias que espreitam a história com curiosidade crítica. (FREITAS, 2000, p. 19).

A filosofia de Freire de que Freitas (2000) está tratando é aquela que estimula os seres humanos a se desenvolverem, que estimula a sua qualidade criadora e a sua capacidade para a transformação do mundo. É necessário caminhar rumo a uma *práxis autêntica*, e no contexto deste trabalho, estamos sinalizando para uma reflexão sobre a formação docente permanente:

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

Enfim, o que objetivamos neste trabalho foi explicitar o sentido axiológico do processo de alfabetização presente na BNCC à luz de Freire, a fim de contribuir para a reflexão da prática docente, no campo das políticas curriculares da alfabetização infantil, para assim chegarmos a uma reflexão crítica alinhada ao nosso modo de agir como docentes. Para isso, foi necessário ter uma leitura atenta, uma vez que partimos de uma análise com base no pensamento crítico-libertador. Tratar da alfabetização não é uma tarefa tão simples e explicitar os fundamentos teórico-metodológicos que pautam o processo de alfabetização em um documento como a BNCC, deve nos fazer refletir também com base na nossa prática docente, pois ela pode dar um novo tom para a forma com que lidamos com o ato de ler e escrever, bem como sobre como realizamos a operacionalização dos valores em nossa práxis docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não intencionamos tratar da dimensão axiológica do processo de alfabetização, na BNCC, como algo acabado, mas como um debate profundo e contínuo, longe de ser esgotado. Compreender o currículo como algo em constante movimento é fundamental, e partindo desse pressuposto podemos alcançar um pensamento ético a respeito da educação como um processo humanizador e transformador. O currículo tem relação com as pessoas envolvidas no processo de educação, não apenas com meros conteúdos. Falamos de um ponto de vista em que a compreensão do campo da alfabetização, na área da educação, não pode ser engessada, porque todas essas questões estão em constante movimento, em mudança histórica, que se faz com o tempo. É nesse movimento que nos referimos ao currículo, porque ele tem como premissa a comunidade escolar, a sociedade, e ainda tem questões políticas, econômicas e ideológicas, que se relacionam de formas distintas ao longo do tempo.

O primeiro capítulo deste trabalho percorreu o caminho das políticas curriculares de alfabetização no Brasil, ao longo dos últimos anos, apresentando as principais referências,

marcos, legislações que pautam os currículos de todas as escolas do país. Nesse capítulo identificamos, também, em que perspectiva estamos tratando acerca da alfabetização e do letramento e ainda da alfabetização crítica, além de apresentamos uma breve introdução sobre como Freire concebe a alfabetização, visão a qual também compartilhamos e serviu como base para a análise desta pesquisa.

O segundo capítulo teve sua discussão girando em torno das questões axiológicas, definindo as categorias centrais para a análise da BNCC, dentro deste escopo. Primeiro, explicitamos a discussão sobre o que vem a ser a axiologia, os valores, a diferença entre conceitos relevantes no campo da filosofia, chegando até à dimensão axiológica do processo de alfabetização, na concepção freireana de educação. Delimitamos nesse capítulo as categorias de análise, as quais são: 1) leitura da palavra articulada à leitura do mundo; 2) pensar certo; 3) práxis autêntica. Essas categorias freireanas são tomadas como analíticas da dimensão axiológica no processo de alfabetização presente no documento BNCC.

No terceiro capítulo desta dissertação, discorremos o percurso metodológico e a forma com que os dados foram coletados, resultando nesta pesquisa. Foi também apresentada a forma como utilizamos as categorias de análise para a compreensão da estrutura da BNCC, com base em Paulo Freire. No último capítulo, foi possível refletir sobre o período de anuência da BNCC e ter a compreensão da estrutura desse documento, afinal, já que a axiologia estuda não só os valores, mas ainda as maneiras com que eles são expressos, compreende-se que a forma como a BNCC é apresentada e direcionada aos Anos Iniciais é parte importante para a análise. Ao tratar analiticamente a dimensão axiológica presente no processo de alfabetização, disposta na BNCC, à luz da pedagogia crítico-libertadora e com base em categorias de análise freireanas, identificamos os principais excertos que o fundamentam e explicitamos contribuições de nível pedagógico, epistemológico e filosófico para o processo de alfabetização crítica.

Podemos dizer que é possível perceber que há uma diferença evidente entre a dimensão axiológica no processo de alfabetização presente na BNCC, e a alfabetização no contexto da concepção freireana. Isso se deve à prioridade da BNCC na perspectiva instrumental, evidenciando as técnicas de leitura e escrita sem mesmo trazer à tona as dimensões do contexto social dos discentes. Ao mesmo tempo, isso revela que como uma base aos currículos, sua concepção será estendida à construção dos demais currículos. Se o currículo é pensado dessa forma, nos nega a possibilidade para o diálogo e sem o diálogo é impossível revelar a leitura do mundo dos alfabetizandos.

Concluimos que os modelos de ensino da alfabetização, na BNCC, são de caráter instrumental, reducionista, associacionista e empirista, o que se contrapõe à ideia de uma pedagogia freireana para aprender a dizer a sua palavra, que não só identifica esse saber como uma forma de ler e escrever, mas que supera essa visão. Só se diz a sua própria palavra quando há liberdade para a sua voz, e com essa possibilidade é constituído em conjunto de conteúdos programáticos autênticos que estejam contextualizados com as contradições vividas, possibilitando a conscientização. A BNCC não nos direciona para esse caminho, para a elevação da consciência ético-crítica, porém para a direção da adaptação e a serviço da lógica hegemônica da sociedade. Isso transgride a ética do ser, nos priva de sermos seres autênticos.

Destacamos, ainda, que a BNCC se relaciona diretamente com a educação bancária, a qual Freire denuncia, ou seja, há distanciamento entre a fundamentação teórico-metodológica do processo de alfabetização na BNCC e em como compreendemos a alfabetização em uma concepção freireana. Isso fica evidente quando olhamos a sua estrutura, a divisão das habilidades e o direcionamento de práticas que ela determina aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, os valores que direcionam a BNCC com base em sua estruturação a direção da operacionalização dos valores se dão baseados numa concepção de educação tradicional.

A BNCC, no que diz respeito ao processo de alfabetização, reduz, por exemplo, o avanço da questão da consciência fonológica, que se confunde como uma saída para a aceleração do avanço nas hipóteses de escrita. Apenas as habilidades metafonológicas não são suficientes para garantir sucesso na alfabetização. Há uma série de pesquisas já explicitando as mais diversas características e facetas da alfabetização.

A natureza desta pesquisa veio a descortinar as questões axiológicas em torno do processo de alfabetização em uma política curricular muito discutida. Sabemos que, ao longo do tempo e no decorrer deste trabalho, novas questões surgiram. Assim, para futuros trabalhos, sugerimos o levantamento de alguns questionamentos para possíveis investigações, os quais giram em torno da articulação da BNCC e do PNA. Como se dão, no âmbito da prática, as novas mudanças em incentivo ao método fônico de alfabetização? Ou quais as principais mudanças na escola? Como um educador com a trajetória de Paulo Freire pode ter tão pouca influência na constituição das políticas curriculares para a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, no Brasil? Há um movimento político reforçando o apagamento da influência de Paulo Freire na educação e, particularmente, na alfabetização? Com base em

uma concepção freireana, é possível agir sob o direcionamento da BNCC? Como? Além dessas, sugerimos questões relacionadas a políticas nacionais articuladas às políticas internacionais, no contexto da alfabetização. Portanto, não estamos apenas tratando de questões didático-pedagógicas, mas essencialmente, de políticas.

A contribuição deste trabalho não se encontra unicamente na discussão teórica que se limita às páginas deste estudo, porque a real finalidade desta discussão permeia a dimensão prática da profissão docente e a nossa reflexão a respeito das políticas públicas, mais especificamente as políticas curriculares de alfabetização. O que foi fundamentalmente analisado e discutido até aqui nos faz avançar para um entendimento objetivo sobre a prática e a teoria, cuja dimensão axiológica é a dimensão dialética entre a teoria e a prática. Nossos olhares e atitudes evidenciam sentidos, significados e objetivos, mesmo que estes não sejam plenamente conscientes.

O trabalho docente com dimensão axiológica consistentemente crítica ganha um novo sentido e a prática ganha elementos que a fortalecem. Se um educador escolhe um currículo freireano, está escolhendo determinadas relações entre teoria e prática e elas devem seguir com coerência e coesão. É necessário recusar e romper com toda e qualquer forma de transgressão à ética, sobretudo a eticidade docente, é necessário manter um compromisso ético-crítico com a consciência dos educandos. Sem que o professor exerça a autonomia intelectual frente aos seus desafios e práticas diárias, é impossível chegar à práxis autêntica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.* [livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 8-22.

ALCÂNTARA, Regina Godinho de; STIEG, Vanildo. “O Que Quer” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: O Componente Curricular Língua Portuguesa em questão. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Vitória, v. 1, n. 3. p. 119-141. jan./jul. 2016. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/117>>. Acesso em: 1º ago. 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERTHOFF, Ann E. Prefácio. *In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

BONAMINO, Alícia. FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 1999, n. 108. p. 101-132. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BORGES JUNIOR, Carlos. Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 303-310, jul./set. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/LpLwRcpfdjWvhvBvq66KFLq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia.** São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

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

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização: Programa Tempo de Aprender.** Brasília: MEC, 2019.

BUZZI, Arcângelo. **Introdução ao pensar.** Petrópolis: Vozes, 1973, p. 8-9.

CHAUI, Marilene. **Convite à filosofia.** Ed. Ática, São Paulo, 2000.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. *In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido.* 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRAGELLI, Patricia Maria; CARDOSO, Luciana Cristina. **Currículo(s) e educação infantil: retrospectiva e perspectivas de trabalho.** São Carlos: EdUFSCar, 2011. p.7-53.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____.; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, José Cleber. Revisitando os referenciais teórico-práticos do pensamento de Paulo Freire. *In*: Organização: Ana Maria Saul. **Paulo Freire e a formação de educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

FURTER, Pierre. **Educação e vida**. Rio de Janeiro: Vozes, 1972. 110 p.

GERALDI, João Wanderley. 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.

_____. A produção dos diferentes letramentos. Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. Port. 25-34 / Eng. 28, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443>>. Acesso em: dez. 2022.

_____. Prefácio. Reforçar práticas de resultados insatisfatórios. *In*: GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 17-47.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVEDI, Valter Martins. **O Currículo Crítico- libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC). São Paulo, 2012.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____.; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições** [online]. 2020; v. 31, p. 1-21. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0110>> Acesso em ago. 2022.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. 2. ed. v. 1. Piracicaba: Biscalchin, 2007.

GUILLEN, Cássia Helena; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 259, p. 567-582, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/XSvngx776nkcLTB7bfds5mGJ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 14 abr. 2022.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, 2017.

LIMA, Tacyla Agum Theotônio de. **A Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa: estudo sob um olhar crítico-libertador**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In.: Organização: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 23 -27.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramento, 2012.

_____. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2020.

_____. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16 (Edição Especial), 2022.

PEDRO, Ana Paula. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion**. Belo Horizonte, v. 55, n. 130, p. 483-498, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext_HYPERLINK "http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2014000200002"& [HYPERLINK](#)>. Acesso em: 1º ago. 2019.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 777-795, out./dez. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701479>>. Acesso em: 18 maio 2021.

SANTOS, Eloise Andréia dos.; RIBEIRO, Éllen Lisbôa Moreira. Concepções de alfabetização nas DCNs e na BNCC: duas linhas paralelas ou convergentes? *Work. Pap. Linguíst.*, 22(1), Florianópolis, jan./jul., 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/71342/45982>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SANTOS, Gisely Storch do Nascimento; ANDRADE, Fábio Santos de. Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica. **Laplage em Revista** (Sorocaba). v. 7, p. 96-103, jan.- abr. 2021, p. 96-103.

SANTOS, Jefferson Silva; LIMA, Josenilda Assunção; BARBOSA, Leticia dos Santos; GEHLEN, Simoni Tormohlen. A dimensão axiológica na elaboração de uma rede temática na educação infantil: contribuições para o ensino de ciências. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, 2019, p. 649-682. Disponível em: <<https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u649682>> . Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTOS, Jefferson da Silva. GEHLEN, Simoni Tormöhlen. O instrumento dialético-axiológico na seleção de falas significativas: em busca de uma educação científica ético-crítica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte) [online]. v. 23, e24501, 30 maio 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-21172021230111>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SILVA, Antonio Fernando Gouvea da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 405 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd/Currículo/PUC. São Paulo, 2004.

SIENA, Osmar. **Metodologia da pesquisa científica**: elementos Metodologia da pesquisa científica. Porto Velho: GEPES/CDR/UNIR, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, set. 2018, p. 1-15. Disponível em: <<https://orcid.org/0000-0002-1729-8742>> Acesso em: 1º dez. 2019.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em educação**: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

SEKKEL, Marie Claire; Pandita-Pereir, Angelina; Schmidt, Maria Luisa Sandoval; Bray, Cristiane Toller. Linha do Tempo das Políticas Públicas para o Enfrentamento dos Problemas de Escolarização. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2018, v. 38, n. 4, p. 649-661. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703001472017>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**. [online], 2006, v. 32, n. 3, p. 619-634. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

Letramento: um tema em dois gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

_____. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto. 2021.

_____. **Alfaetra:** Toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

TORRES, Juliana Rezende. **Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática Freireana.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2010.