

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**HENRIQUE WIEST WAGNER**

**APRENDENDO A LER O MUNDO:  
Uma alfabetização embasada na Pedagogia Histórico-Crítica**

**SÃO LEOPOLDO  
2020**

Henrique Wiest Wagner

**APRENDENDO A LER O MUNDO:  
uma alfabetização embasada na Pedagogia Histórico-Crítica**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciado em  
Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Suzana Moreira Pacheco

São Leopoldo

2020

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à minha professora orientadora, Suzana Moreira Pacheco, uma pessoa muito afetuosa, rica em conhecimento, determinada, compromissada por ideais de uma educação libertadora e de qualidade. Ao escutar relatos sobre seu período de alfabetização, muito quis presenciar, pois a sua fala carrega emoção e zelo em lecionar e planejar boas aulas para seus alunos. Sua influência me incentivou a querer promover uma alfabetização de qualidade, assim como ela. Claramente, além de ter me auxiliado no trabalho, me ajudando e, acima de tudo, acreditando em mim, dando-me uma chance. Pelas suas qualidades, motivou-me de modo a terminar todo este trabalho, que demandou tempo e gerenciamento com as dificuldades da vida.

Agradeço também a Marília, minha namorada e fiel companheira, por ter me auxiliado e me confortado nos momentos mais difíceis que passei este ano. Todo carinho me ajudou a concluir este trabalho, sendo assim muito grato pelo auxílio e incentivo prestados ao longo da escrita da monografia.

“[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 2015, p.96).

## RESUMO

O presente trabalho tem como intuito fazer um estudo sobre a Pedagogia Histórico-Crítica ou Crítico-social dos Conteúdos, a fim de criar relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a Base Nacional Comum Curricular, no campo da alfabetização e do letramento. O trabalho está embasado nos autores que conceitualizam a Pedagogia Histórico-Crítica, sendo eles Saviani (2013) e Libâneo (2008). Na segunda parte, são apresentados os teóricos que compõem o estudo de alfabetização e com a sua faceta da leitura: Rangel (2005), Moll (2011) e Freire (1989 e 2015). A pesquisa realiza uma análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais, verificando as questões de currículo e avaliação segundo as pedagogias estudadas. Na Base Nacional Comum Curricular, analiso a conceitualização de alfabetização, procurando identificar como a leitura aparece no documento, estabelecendo diálogo com os teóricos. A partir do analisado, evidencia-se que a normativa e as diretrizes contribuem para a fomentação das pedagogias progressistas cuja, Pedagogia Histórico-crítica faz parte, porém elas apresentam incoerências a respeito do entendimento de uma educação democrática e plural.

**Palavras Chaves:** Pedagogia Histórico-crítica. Democratização. Alfabetização e Letramento. BNCC. DCN.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Consulta de palavras.....	31
Quadro 2 - Campos de atuação.....	53

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TDICs	Tecnologias digitais da informação e da comunicação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>14</b>
2.1 Início do pensamento progressista na educação brasileira .....	14
2.2 Contextualização da Pedagogia Histórico-Crítica .....	17
2.3 A importância do ato de ler .....	21
2.4 A alfabetização ressignificada e leitura na escola .....	24
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>29</b>
3.1 Coleta de dados referente as DCNs.....	29
3.2 Coleta de dados na BNCC .....	31
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>32</b>
<b>4.1 Cidadania e valorização da dignidade humana nas DCNs</b> .....	<b>32</b>
4.1.1 Gestão democrática e sua relação com as DCNs.....	37
4.1.2 A constante transformação da avaliação e as DCNs .....	39
<b>4.2 Relações da Pedagogia Histórico-Crítica com BNCC</b> .....	<b>41</b>
4.2.1 Vivências e currículo no Ensino Fundamental .....	41
4.2.2 Campos de atuação das Linguagens .....	49
4.2.3 É necessário e possível contextualizar a alfabetização. ....	51
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>58</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca sistematizar uma concepção pedagógica, de educação crítica, a qual durante minha trajetória acadêmica e profissional foi se tornando mais clara e norteando a minha concepção de mundo e de docência. A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu na minha formação acadêmica, por meio da experiência profissional, em escolas públicas no município de Novo Hamburgo. Através dessas experiências pude perceber a necessidade de os alunos se expressarem de acordo com a sua realidade, e passei a refletir se existia uma pedagogia que tivesse um caráter formativo, voltado para as práticas de relação social entre os pares aluno-aluno e professor-aluno.

Conseguí encontrar dentro das pedagogias de tendência progressista, a ideia de emancipação dos sujeitos e questionamento do mundo, mas preferi embarcar na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica, pois ela tem a dimensão de que os conteúdos são historicamente e socialmente construídos pela sociedade civil. Sendo assim, o professor tem o papel fundamental de apresentá-los aos alunos e a partir dessa apresentação, cabe aos alunos começarem a reconstruir os seus conhecimentos. Essa pedagogia marca bem o que é o trabalho docente e como os discentes têm o seu papel bem estabelecido. Difere de outras pedagogias de tendência progressista, que só se fixam na emancipação dos sujeitos, mas não deixam claro o papel do docente no exercício de sua profissão. Essa tendência dá uma relevância maior à relação aluno-professor e o valor da sua opinião dentro do debate das ideias. Por isso, optei pela escolha da teoria Histórico-Crítica e pretendo refletir como sobre o norteamento de práticas docentes baseadas na Pedagogia Histórico-Crítica.

Então, como militante de uma educação revolucionária, voltada ao aluno e ao seu desenvolvimento como sujeito crítico, entendo que isso só acontecerá se o trabalho educativo feito nas escolas públicas tiver esse propósito. Assim trago um excerto de Saviani e Duarte (2012), no qual definem suas compreensões a respeito do trabalho educativo.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se

tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (2012, p.21).

Como futuro professor tenho em mente que meu trabalho educativo terá de proporcionar um desenvolvimento coletivo de sujeitos individuais, trabalhando com aspectos que são comuns a eles, como a leitura por meio da sua cultura e assim partir ao desenvolvimento da sua criticidade.

A questão que me acompanha em minha trajetória como acadêmico do Curso de Pedagogia envolve a compreensão de como um futuro pedagogo vai desenvolver junto aos alunos e alunas uma concepção pedagógica de emancipação crítica. Acredito que durante a educação básica seja o momento ideal para que a escola comece esse trabalho com seus alunos. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ajuda a problematizar sobre este tema do desenvolvimento da subjetividade, conforme segue:

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; [...]. (BRASIL, 2017, p.58).

A partir destes pressupostos, meu problema de pesquisa é entender como a leitura durante a etapa da alfabetização, pode ser baseada em uma tendência pedagógica progressista, a Crítico-Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica. Para essa pedagogia, de acordo com Libâneo (2008), a escola é um local para apropriação dos conhecimentos humanos, sendo eles na forma de conteúdo, do tipo vivo, concreto e que esteja associado às realidades sociais dos alunos. Dessa forma, a pedagogia Histórico-Crítica pensa em como as práticas alfabetizadoras necessitam ter um caráter social, indo ao encontro da realidade de seus alunos, fugindo de exemplos que são característicos de uma cultura distante deles.

Posto isso, ponderei a respeito de como a cultura atravessa as práticas escolares. Simone Viana (2019, p.1) considerou que “[...] há múltiplas realidades, formas de viver e dar sentido à vida; pois cada indivíduo ao nascer, vai sendo construído enquanto ser humano inserido no meio que vive [...]”. Assim a escola começa a se dar conta de que sua estrutura pedagógica precisa ser ampla e não

voltada para um certo grupo específico e privilegiado, marginalizando, assim, outros grupos sociais. Esse é o papel de uma escola com uma tendência progressista. Viana dá sequência a essa ideia, acrescentando: “Seu fazer e pensar, seus saberes e representações são fundadas em dimensões materiais e simbólicas, construídas nas práticas do cotidiano e cultura de sua vida [...]”. (2019, p.1). Ou seja, o currículo escolar está atrelado às práticas e experiências histórico-sociais.

Ao apresentar a ideia de cultura, desenvolvimento crítico e trabalho educativo, que foram previamente introduzidas neste texto, elas me ajudaram a pensar e refletir no que seria o meu objetivo de pesquisa.

Assim, tendo estabelecido o tema e o problema de pesquisa, defino dois objetivos específicos:

- Compreender como a BNCC conceitualiza linguagens e sua aplicação, na etapa de alfabetização, correspondida entre o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental,
- Identificar nas DCNs e na BNCC a presença de aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica, tais como: o desenvolvimento da criticidade e a relação dos conteúdos com a sociedade.

Para realizar esta pesquisa foi necessário desenvolver a conceitualização da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de compreender e, então, conseguir distinguir o que seria um norteamento crítico na Educação Básica.

Os autores Saviani (2013) e Libâneo (2008) trouxeram as primeiras ideias da pedagogia crítico-social dos conteúdos no Brasil. Freire (2015) apresenta a ideia de uma educação libertadora e de desenvolver a criticidade por meio do diálogo igualitário. Ainda, Freire (1989) também fala a respeito da importância do ato de ler para o desenvolvimento crítico dos alunos. Freire e Shor (2006) ressaltam a importância do diálogo como uma forma de libertação de os alunos e de os professores para o seu desenvolvimento político e de atuação em sociedade.

Em relação à leitura na escola, Rangel (2005), fala da leitura escolar como um suporte para o desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Parte da justificativa para essa pesquisa surgiu do meu trabalho como estagiário em escola pública. Pude perceber que os docentes, durante a etapa da alfabetização, fazem o uso de práticas escolares de aquisição do sistema da língua

escrita, quase que ignorando por completo toda a faceta do letramento. A autora Magda Soares (2016, p.29) conceitua o letramento como “[...] os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais.”. Com isso, acabavam deixando de trabalhar a interpretação e aquisição de novos conhecimentos dos seus respectivos alunos; ignorando que durante essa etapa, os discentes estão construindo as suas hipóteses sobre o mundo. Quando as crianças fazem isso de maneira mecânica, acabam deixando de lado a sua subjetividade que está em construção.

Por outro lado, também pude observar que, nas aulas de temática de linguagem em turmas regidas por uma professora que visava melhor desenvolver a subjetividade de seus alunos, a turma acabava conseguindo se comunicar melhor por meio da oralidade, da leitura e da escrita, bem como os alunos conseguiam desenvolver melhor as suas produções textuais. Em turmas onde a prática docente era de caráter tecnicista e conseqüentemente reducionista, ficava evidente que os alunos tinham muito mais dificuldade de conseguir expressar-se por meio da escrita. Muitas vezes, nem tendo noção de que a escrita era um exercício de diálogo entre o locutor e o interlocutor. Os alunos ao trabalharem de maneira reducionista estavam acostumados a fazer um “texto” e ganhar o visto da professora. Muitas vezes, o critério de avaliação da produção textual era noções de ortografia, o que não deixa de ser importante. Contudo, faltava trabalhar o sentido do texto, o que ele comunicava para o leitor.

Conseqüentemente, durante as observações na escola, ou muitas vezes substituindo uma professora, pude perceber que as turmas em que havia o que chamo de melhor entendimento de escrita, eu conseguia lecionar e dialogar com os alunos. Nestes diálogos eu buscava a superação do senso comum como uma forma de fazer com que os alunos se questionem e busquem o pensar sozinho, alcançando assim, a ideia da Pedagogia Histórico-Crítica para o papel do professor está de apresentar novas temáticas aos alunos e fazer com que eles busquem reconstruir o seu aprendizado, por meio de uma dialética de respeito, ou conforme expressa Paulo Freire (2015), da *dialogicidade* entre professor e aluno. O aprendizado, além disso, acontecia por meio do materialismo histórico em que Marx (2017) utiliza a ideia de que os acontecimentos históricos e sociais ajudam a pensar o nosso papel como indivíduos na nossa sociedade. Com base nesses referenciais, eu buscava ajudar os alunos, durante a minha prática docente, a procurar entender

certos acontecimentos que aconteciam na escola e na vida dos meus alunos emprestados.

Ainda pude observar, desde o ano de 2016, que a BNCC está vindo como uma nova interpretação de currículo. Presenciei muitos estudos sobre a BNCC que compreendiam as competências de maneira superficial, deixando de lado todo o conteúdo pedagógico que foi embasado na sua construção. Assim, me questiono se há uma ênfase em desenvolver a criticidade nesse documento, o qual as escolas têm estudado tanto e como ela vai guiar as práticas pedagógicas de caráter crítico, se houver um bom estímulo ao fazer docente crítico; ou se elas serão superficiais em relação ao assunto tratado e voltadas a desenvolver uma habilidade específica que está listada no documento.

Pensando também nos desafios propostos pela ideia de uma educação crítica voltada para os alunos, me questiono como as práticas pedagógicas do tipo Crítico-Social dos Conteúdos podem ajudar a melhorar os dados que são apresentados no documento do Plano Nacional de Alfabetização – PNA, visto que os resultados dos estudantes foram muito abaixo do esperado, deixando uma imagem muito ruim da educação básica brasileira. Assim, cogito como um futuro alfabetizador conseguiria alfabetizar de uma forma melhor e letrá-los para conseguirem se sair melhor em uma avaliação de larga escala. Olhando para os dados, podemos ver que, em relação a leitura, o PNA apresenta o seguinte:

Segundo os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informações explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes. (2019, p.10).

Esta situação aflige, por vermos que esse é o nível nacional dos estudantes brasileiros. O quão abaixo da média está o desenvolvimento deles em relação à alfabetização, de modo que eles não conseguiram sequer ler gêneros textuais básicos. Gêneros tais como convites, cartazes e bilhetes, que são em grande maioria os primeiros gêneros a serem trabalhados na etapa da alfabetização em grande maioria das escolas brasileiras, deixam ainda mais evidente a gravidade da situação.

O PNA também apresenta um dado em relação ao nível de leitura dos estudantes brasileiros, sendo:

Em escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes (1, 2 e 3). Embora o número não seja tão em comparação com leitura, percebe-se a gravidade do problema diante da descrição desses níveis: aproximadamente 680 mil alunos de cerca de 8 anos estão nos níveis 1 e 2, o quer dizer que não conseguem escrever “palavras alfabeticamente” ou as escrevem com desvios ortográficos. Quanto à escrita de textos, ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto. (2019, p.10).

Por meio destes dados, podemos constatar que a situação da leitura é levemente melhor do que em relação à escrita, porém ainda é muito insuficiente se almejamos uma alfabetização crítica e emancipadora para nossos alunos.

Pelo levantamento do referencial teórico dessa pesquisa, determinou-se que seria interessante e oportuna uma análise bibliográfica sobre o que os autores Saviani e Libâneo, entre outros, trazem de conhecimento a respeito da Pedagogia Histórico-Crítica. Da mesma forma, verificar como Freire e outros ajudam a fundamentar a perspectiva de emancipação dos sujeitos por meio do desenvolvimento da criticidade, já que todos partem da mesma concepção pedagógica–progressista.

A metodologia de pesquisa foi análise documental. Segundo Gil (2002): “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. (p.45). Assim eu analisei outras fontes, como a BNCC e as DCNs, para entender como essas duas normativas ajudam, ou não, a pensar o desenvolvimento da criticidade nos alunos da etapa da alfabetização.

Com essa metodologia me proponho a refletir sobre o papel da leitura na etapa da alfabetização, sob o viés da Pedagogia Histórico-Crítica. Será analisado como as normativas presentes na fundamentação dos currículos das escolas públicas, ajudam, ou não, no norteamento da perspectiva de uma tendência pedagógica progressista voltada para o desenvolvimento da criticidade dos alunos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo falarei da origem do pensamento progressista na educação brasileira embasado na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Histórico-Crítica. Depois aprofundo a concepção da leitura como um processo formativo emancipatório e como ele surge dentro da escola pública.

### 2.1 Início do pensamento progressista na educação brasileira

Desde o período de redemocratização do Brasil, de 1985 a 1990, o Estado brasileiro vem lutando por uma permanência de ideais de liberdade, respeito, dignidade e igualdade como direitos para a sua população. A educação não fica de fora desta luta. Uma corrente teórica que busca a democratização do ensino público é a Pedagogia Histórico-Crítica ou Crítico-Social dos conteúdos, tendo como um de seus principais pioneiros o autor Libâneo, o qual afirma que: “[...] não é suficiente a democratização do processo de tomada de decisões, é preciso democratizar o conhecimento, isto é, buscar uma adequação pedagógico-didática à clientela majoritária que frequenta a escola pública”. (2008, p.12). Com isso a democratização do conhecimento, além de se preocupar com a emancipação dos sujeitos, busca trazer um conhecimento mais elaborado em uma linguagem que se adapte à linguagem dos alunos. É essa ideia de troca de saberes que acaba fazendo com que discentes adquiram de fato um conhecimento.

Libâneo foi um dos primeiros no Brasil, junto com Saviani, a começar a discutir as ideias de democratização do pensamento educacional, no qual os sujeitos que constituem a escola serão formados como cidadãos. Nesta perspectiva, os professores são vistos como capazes de democratizar o conhecimento, com o intuito de desenvolver ao máximo as capacidades dos alunos.

A valorização da escola pública, não acontece só pela reivindicação do espaço físico dela, mas também por uma proposta pedagógica que dê voz e valorize os sujeitos que constituem aquele espaço. Libâneo faz uma defesa do porquê de democratizar o ensino, afirmando que:

[...] ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade [...] (2008, p.12).

Com isso podemos ver que esse processo pode trazer diversos benefícios, pois traz mais autonomia e criticidade, assegurando um direito a uma educação qualificada para os alunos do ensino público. E a pergunta que se faz é: De que forma isso aconteceria e quais as condições para que isso acontecesse?

Como uma possibilidade de responder essa indagação é que os teóricos críticos de educação desenvolveram uma pedagogia de caráter emancipatório, nela há, segundo Libâneo (2008), uma reelaboração crítica da prática educativa, buscando uma elevação cultural e científica que responda às necessidades da classe trabalhadora, como um todo. Assim, busca-se fazer com que essa classe seja inserida, dentro das limitações da democracia burguesa, em um projeto emancipatório e coletivo de mudança na sociedade atual. E o seio dessa mudança nasce dentro da escola pública, onde se faz necessário uma pedagogia que tenha uma dimensão histórica e social e busque ajudar, segundo Libâneo (2008, p.12), “[...] o trabalho docente com as camadas populares”.

Os argumentos expostos, nos fazem crer que a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos é entendida da seguinte forma:

[...] uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas. (LIBÂNEO, 2008, p.12).

Tal perspectiva pedagógica procura então, ser um auxílio dentro do processo educativo libertador, em meio aos diversos interesses antagônicos que circunscrevem o espaço escolar. Assim, esta pedagogia cria uma *práxis* de formação emancipatória, por meio do desenvolvimento da criticidade, que seja voltada para aquela realidade social específica e que leve em consideração o espaço histórico que a constitui.

O processo de formação passa pela racionalização do trabalho docente. Desde o trabalho mais simples ao mais complexo têm uma intencionalidade de formação e uma concepção pedagógica que cercam essa *práxis*. Neste trabalho não explicarei cada uma das possíveis tendências pedagógicas. Farei apenas uma breve categorização e me aprofundarei naquela que condiz com meu objeto de estudo.

Dentro das práticas pedagógicas escolares a “[...] classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula”. (LIBÂNEO, 2008, p.21). Na sua essência as tendências pedagógicas estão bem estruturadas na teoria. E quando tentamos fazer o exercício de identificá-las na sala de aula, podemos constatar que acabam se misturando com outras tendências, mas em sua grande maioria ficam classificadas, segundo Libâneo (2008) em Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista. Assim a Pedagogia Liberal é dividida em:

- 1 - Tradicional
- 2 - Renovada progressista
- 3 - Renovada não-diretiva
- 4 - Tecnicista (LIBÂNEO, 2008, p.21).

Já a Pedagogia Progressista é dividida da seguinte forma:

- 1 - Libertadora
- 2 - Libertária
- 3 - Crítico-Social dos Conteúdos (LIBÂNEO, 2008, p.21).

A partir desta divisão entre as tendências, vou me aprofundar numa definição de Pedagogia Progressista. Após isso, será feita numa melhor elucidação da tendência Crítico-Social dos Conteúdos. O termo progressista que é empregado nesta pedagogia se dá:

[...] partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais. (LIBÂNEO, 2008, p.32).

Como podemos ver, as tendências liberais têm um caráter de manutenção do *status quo* burguês e por isso são limitadas no que tange ao desenvolvimento do sujeito crítico e pensante e no desenvolvimento de igualdade social. Já as tendências progressistas antagonizam o discurso burguês e tentam ser um instrumento da luta de classes por uma escola que emancipe seus alunos. Visando desenvolver esse assunto vou me aprofundar na tendência Crítico-Social dos Conteúdos.

## 2.2 Contextualização da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica surge a partir de um movimento pedagógico que buscava, segundo Saviani, “[...] responder à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante. [...]”. (2013, p.111). Isso ocorreu durante a década de 1970, um período marcado por muitas críticas à educação brasileira. A crítica se fazia necessária, pois a educação apresentava um caráter de reprodução e de uma total ausência do pensamento crítico.

Durante a década de 1970, segundo Saviani (2013), os limites das teorias crítico-reprodutivistas foram se tensionando, por inicialmente, ter caráter reprodutivista, além de pensar que a educação mudaria a sociedade através da cultura. Percebendo que a base dessas teorias não estava sendo suficiente, segundo o mesmo autor, começa: “[...] a evidenciar-se, pois vai ficando cada vez mais claro que a luta contra a ditadura também implicava a formulação de alternativas. [...]”. (SAVIANI, 2013, p.114).

Essas novas alternativas seriam uma forma de romper com uma pedagogia conservadora presente na educação brasileira. Elas teriam o intuito de continuar pensando em formas de superar as falhas anteriores, seguindo as ideias de uma pedagogia que seja voltada aos alunos e ao desenvolvimento de sua subjetividade. Visto que, durante este período da história brasileira, o pensamento crítico foi sufocado e a escola oficializou o pensamento de reprodução da burguesia dominante, por meio dos militares.

Pensando no campo educacional, Saviani diz que:

[...] o problema colocava-se nos seguintes termos: se a pedagogia oficial era inaceitável, qual seria então a orientação alternativa aceitável? A visão crítico-reprodutivista não dava resposta para essa pergunta. Não tinha uma proposta de orientação. Fazia crítica do existente, mostrando que este desempenhava a função de reprodução. [...]. (2013, p.114).

Era necessário pensar novas formas de encontrar uma saída a este questionamento. Nota-se que a ideia de reprodução não era aceita pelos teóricos da época, mas também não achavam uma saída simples para a questão. Foi necessária maior pesquisa sobre os estudos marxistas da época para desenvolverem melhor suas ideias sobre o problema em questão. Demerval Saviani junto com seu grupo, começou a desenvolver estudos que os levaram a elaborar

uma ideia de pedagogia que suprisse as faltas anteriores. Surge então o termo *Histórico-Crítica*, Saviani (2013). Este termo surge pois “[...] exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições [...]”. (p.119). Portanto, Saviani percebeu que faltava notar que tudo ensinado era uma construção histórica. Para se compreender a sociedade é necessário ter os conhecimentos que foram criados durante todo o processo histórico, para realmente compreender a sociedade.

Já a reprodutivista não tinha esse detalhe em mente, acreditando que a escola faz uma mudança direta na sociedade, sendo que é o contrário. Por isso, Saviani (2013), diz: “[...] A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. [...]”. (p.119). O ato de refletir sobre a sua educação, sobre o papel na sociedade, acarreta mudanças para as próximas gerações. E cabe a escola progressista dar continuidade nessa transformação, não rompendo com este direito de aprendizagem dos alunos e de desenvolvimento deles.

O autor Saviani (2013) comenta que em 1984 ele passa a ministrar uma disciplina de “[...] Pedagogia Histórico-Crítica e, a partir desse ano, adotei essa nomenclatura [...]”. (p.119). Assim fica cunhado o termo como um tipo de pedagogia progressista. A partir dos estudos deste autor, Libâneo passa a desenvolver mais essa tendência pedagógica. Ele renomeou a tendência como Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (2008), em que prefere ressaltar os conteúdos por auxiliar mais na compreensão de democratização da escola pública.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, segundo Libâneo (2008) “[...] propõe uma síntese superadora da pedagogia tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta [...]”. (p.32). E, para que essa ação pedagógica que é centrada na prática social aconteça, o autor defende que a escola sirva como uma

[...] mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado. (LIBÂNEO, 2008, p.32).

Tendo em vista o que foi dito, a escola e os professores têm um papel fundamental na formação dos alunos dentro da Pedagogia Crítico-Social dos

Conteúdos. Com isso Libâneo explicita o *papel da escola, conteúdos de ensino, a postura pedagógica dos conteúdos, método de ensino, relação professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar*. Essas ideias constituem a *práxis* de um professor que busca fazer acontecer a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Explicarei cada uma dessas concepções que acercam a teoria citada.

Segundo Libâneo (2008), o *papel da escola* acontece na “[...] difusão dos conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais.”. (p.38). A escola tem, dentro dessa perspectiva, um papel chave na formação dos alunos e cada escola deve atentar à sua realidade específica, sem tentar copiar modelos prontos, mas construir em conjunto estes conteúdos que serão utilizados no currículo escolar que está vinculado ao seu projeto político pedagógico - PPP. Ao valorizarmos a escola, ela passa a ser o que o autor denomina instrumento de apropriação do saber, onde é dito que “[...] é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática[...].” (LIBÂNEO, 2008, p.39). É possível notar como a escola ainda tem potência para oferecer um espaço crítico e de construção de um pensamento democrático. Libâneo sintetiza o papel da escola com as seguintes palavras:

[...] a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada ativa na democratização da sociedade. (2008, p.39).

A respeito dos *conteúdos de ensino*, Libâneo (2008, p.39), diz o seguinte: “São os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais”. Notamos que a noção de conteúdo dentro da perspectiva Crítico-Social dos Conteúdos é de caráter sistêmico, eles precisam se interligar para conseguir criar sentido no aprendizado do aluno, visto que este sentido se dá pelo entendimento do âmbito social do aluno. Essa troca de saberes, por meio do diálogo, que enriquece a aprendizagem do aluno e vai melhorar o ensino do professor.

O autor ainda conclui que “Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social.” (LIBÂNEO, 2008, p.39). A ideia dos conteúdos no ensino é um grande pilar desta pedagogia e para que ela consiga desenvolver o pensamento crítico do aluno, é de extrema importância que o que ensinamos tenha conexão entre si e entre os alunos. Caso isso não aconteça a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos está apenas reproduzindo discursos pedagógicos das tendências liberais.

Quanto à *postura da pedagogia dos conteúdos*, neste aspecto Libâneo (2008) comenta que é uma trajetória do aluno obter acesso aos conteúdos, “[...] ligando-os com a experiência concreta dele [...]”. (p.40). E com isso proporcionar que o aluno crie “[...] elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante [...]”. (p.40). Como já citado anteriormente, os conteúdos dentro dessa pedagogia têm a grande importância de auxiliar o aluno no seu processo de desenvolvimento, através da reconstrução do conhecimento que ocorre, ajudando-o a desenvolver a sua personalidade política.

O *Método de ensino*, para Libâneo é descrito como:

A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social). (2008, p.40).

Novamente vemos a preocupação de que o ensino pela Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos seja voltado à realidade dos alunos e aos seus interesses, pois é entendido que o conteúdo é o fruto da geração anterior que frequentou a escola e quando esses conteúdos são transmitidos e reapropriados pelas novas gerações, tem-se um processo de socialização dos conhecimentos escolares. Libâneo (2008) ainda comenta que:

Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora [...]. (p.40).

O saber empírico do aluno serve de partida para o professor questionar o aluno sobre o seu conhecimento. O confronto de ideias que faz acontecer a reconstrução do conhecimento, por meio do diálogo entre os pares. Dentro dessa ideia, tanto professor quanto aluno agregam conhecimento um dos outros, essa troca de conhecimento faz com que aconteça o diálogo democrático e cause uma reelaboração do conhecimento.

### **2.3 A importância do ato de ler**

Como explicado acima, o assunto estudado se vincula às pedagogias progressistas. As ideias de Freire (1989, 1990 e 2015) também fazem parte deste grupo, o que difere é a relação entre os conteúdos. Freire vê essa importância, mas de forma a enfatizar muito mais os conhecimentos sociais próximos da realidade dos estudantes, enquanto a Pedagogia Histórico-crítica ressalta a importância de utilizar as construções histórico-sociais de outras culturas e locais. Apesar dessa diferença, Freire tem contribuição muito importante, principalmente quando se trata de alfabetização, trazendo contribuições muito significativas para essa pesquisa.

No que tange à tendência Pedagógica Crítico-Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica, entende-se ela como um instrumento para uma significação dos primeiros conteúdos que a criança tem ao entrar no Ensino Fundamental. Ponderando que a criança está em constante leitura do seu contexto, se questionando, criando hipóteses sobre seus meios e descobrindo a si mesmo, a escola deve ser o local de máximo proveito para o desenvolvimento de sua aprendizagem, de ensinar a criança a ler e entender o que está lendo, fugindo da reprodução de outras teorias de aprendizagem como de característica liberal, que pouco se propõem a desenvolver a criticidade dos seus alunos.

Paulo Freire, em seu livro “A importância do ato de ler<sup>1</sup>” (1989), traz um entendimento impactante e reflexivo sobre o ato da leitura, instigando os professores a procurar formas de qualificar a aprendizagem dos alunos, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, quando eles iniciam, de modo mais formal, período da alfabetização. Esse período ocorre com as primeiras escritas e leituras. Focando na leitura, Freire diz o seguinte:

---

<sup>1</sup> Primeira edição de 1981. O livro se trata de uma palestra ministrada por Paulo Freire, sobre a importância do ato de ler em uma experiência alfabetizadora, dele e sua equipe, em São Tomé e Príncipe na África.

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 contexto [...] (FREIRE, 1989, p.9).

Esse trecho é muito significativo, pois carrega a ideia de que o primeiro contato dos alunos com a leitura escolar deve ser de caráter crítico, visto que esta leitura irá auxiliá-los a ler não só meia dúzia de palavras, mas, ainda, ler os seus mundos, tornando possível que cada um encontre no seu contexto e, finalmente, como cidadãos ativos na sociedade, possibilitando que se posicionem e lutem por mudanças e pelos seus direitos.

Assim, surge a necessidade de a leitura estar atrelada a um conteúdo escolar e tal conteúdo deve fazer parte de uma gramática das vivências sociais dos alunos. Considerando o que comenta Libâneo (2008) sobre a forma que o conteúdo deve ser ensinado, de maneira que os alunos se liguem e tenham uma significação social, tem-se que é importante que o professor faça um ensino bem feito e ligado ao meio social, para que os sujeitos comecem a compreender o mundo em que vivem. Freire comenta que, enquanto lecionava, realizava o ato de ensinar ligado à experiência social dos alunos, conforme segue:

Alguns tempos depois, como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância de ler e escrever, no fundo indicotomizáveis, com os alunos das primeiras séries do então chamado curso ginásial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. (1989, p.10-11).

Podemos perceber que Paulo Freire, durante a sua jornada como professor da educação básica, já voltava o seu ensino para a realidade de seus alunos, tornando a aprendizagem dos mesmos significativa. Não recorria ao autoritarismo presente em correntes pedagógicas liberais e fazia com que o ensino fosse voltado a textos construídos pelos próprios alunos, respeitando, assim, as suas identidades e seus tempos de aprender. Ira Shor e Paulo Freire em *Medo e ousadia* (2006), afirmam sobre o autoritarismo fazer parte das pedagogias as quais as progressistas se opõem, em que:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores (p.97).

Em relação à confiança na criatividade dos alunos, entra a questão de querer desenvolver no aluno, a autonomia, a qual se chega através do diálogo que conseqüentemente acaba desenvolvendo a criticidade nos alunos.

Freire acredita que os programas de alfabetização devem ser voltados para a realidade dos alunos, respeitando as diferenças étnicas e sociais presentes em cada região do Brasil. Sendo assim, Freire (1989) complementa sobre o papel dos programas de alfabetização:

Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos [...] (p13).

Isso que é comentado por ele, vai de encontro ao que defende Libâneo (2008) sobre o papel da escola pública dentro da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, pois para o autor “A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. [...]”. (LIBÂNEO, 2008, p.39).

Essa ideia defende que a escola, desde a etapa de alfabetização, seja vinculada aos grupos populares, legitimando as suas falas e suas reivindicações. Fazendo isso, é possível construir um espaço democrático, no qual o ensino seja voltado para os filhos da classe trabalhadora, rompendo assim com a premissa de ensinar aquilo que a parte dominante da sociedade impõe. A ideia é de que os alunos da escola pública desenvolvessem ao máximo suas capacidades, sem deixar de lado a sua cultura e sua subjetividade. O desenvolvimento de uma pedagogia voltada à classe trabalhadora se dá pelo compromisso histórico de construir na educação um processo inicial da luta de classes, visto que a sociedade é pautada pelas diversas classes e cada uma tem objetivos e desejos bem específicos, gerando muita luta e antagonismo entre elas. O papel da escola está em legitimar as diversas formas de pensar e agir. Ao garantir uma pluralidade de saberes estamos

construindo uma sociedade menos alienada pela burguesia e mais participativa com a classe trabalhadora.

## 2.4 A alfabetização ressignificada e leitura na escola

A autora Jaqueline Moll (2011), em seu livro: “Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender”, faz a seguinte definição etimológica da alfabetização:

A definição do conteúdo etimológico do processo de alfabetização reduz a uma esfera mecânica, na qual “alfabetizar-se” está vinculado a habilidades de codificação (ou representação escrita de fonemas em grafemas) e decodificação (ou representação oral de grafemas em fonemas). (MOLL, 2011, p.75).

Com isso a autora pontua que a alfabetização é entendida como um ato mecânico de ler e decodificar grafemas, apenas. Simplesmente a leitura, a decodificação das palavras, sem ler o contexto delas no mundo, como indicava Freire (1989).

Pretendo aprofundar o conceito de alfabetização me apropriando de Freire e de Macedo, quando afirmam que alfabetização no seu sentido mais amplo é “[...] uma relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos [...]” (1990, p.XII). Assim, segundo esses autores, a alfabetização é um processo de decodificar os códigos e transformar o mundo a sua volta. O que vai fazer com que os alunos se desenvolvam criticamente é essa mediação de se alfabetizar além da pura decodificação dos grafemas/fonemas, avançando para aplicação deste conceito no mundo.

Volto novamente ao que expressa Moll (2011), a qual este pensamento de uma alfabetização ampla, como sendo um:

[...] processo que se inicia muito antes da entrada na escola, nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia, através das diferentes formas de interação que estabelece. Se a língua escrita constitui-se *objeto* de uso social no seu contexto, os atos de leitura e escrita com os quais interage podem levá-lo à elaboração de estruturas pensamento que lhe permitam compreendê-la e paulatinamente apropriar-se dela. (2011, p.77, grifos da autora).

Desde cedo, as crianças estão em processo de alfabetização, visto que em contato com o diferente, através de sua interação com o mundo e de sua leitura do mesmo. Por meio dessas ações, estas crianças começam a se alfabetizar ou podemos dizer, na atualidade, a participar de práticas de alfabetização e de letramento. A educadora Magda Soares (2020) reconhece o letramento como a forma de chamar as práticas de leitura e escrita dentro de contextos sociais. Assim, a alfabetização é entendida como a decodificação do ler e escrever e o letramento se dá pela aplicação do ato de ler e escrever em um contexto social.

No livro “Leitura na escola: espaço para gostar de ler”, a autora Jurema Rangel (2005) apresenta ao longo da sua obra a leitura como uma aliada para a construção do pensamento crítico nos estudantes. A autora argumenta que “[...] A prática comunicativa atua no sujeito que a experiência, no cotidiano, as várias demandas da sociedade e, através da linguagem, da leitura e escrita, cresce cognitiva e criticamente”. (2005, p.18). Diante disso, irei focar no ato da leitura, como objeto de estudo e seguindo apresentando entendimentos a respeito da leitura escolar.

Rangel comenta que a leitura é um ato comunicativo entre os pares, conforme segue:

[...] realização do ato de ler vincula-se ao reconhecimento das marcas deixadas pelo autor, indícios necessários para a descoberta de significados não-literais que imprimem a legibilidade, a compreensibilidade e a aquisição da competência da leitura. A leitura exige do leitor um exercício de preenchimento dos vazios deixados pelo autor, que apela para as reações do leitor para complementar aquilo que iniciou. (2005, p.18).

O leitor vai completando o seu entendimento conforme vai pensando junto com a obra e, com isso, cria um vínculo com a leitura que começa a despertar no leitor o seu pensamento. À medida que vai pensando junto com a obra, vai criando significados e a partir destes significados começa a pensar criticamente. Essa criação de significados é entendida pela Rangel (2005) como uma estratégia de leitura, sendo ela classificada da seguinte forma:

[...] procedimentos inconscientes ou não que o leitor realiza ao se deparar com o texto. As estratégias ou habilidades dizem respeito a:

- dividir o texto em unidades significativas;
- estabelecer relações de sentido e de referência entre as partes;
- buscar a coerência entre as ideias apresentadas no texto;

- examinar a consistência das informações colhidas;
- inferir significado e o efeito pretendido pelo autor. (p.21).

Todos estes procedimentos apresentados pela autora criarão subsídios para o leitor – neste caso o aluno dos anos iniciais – a estabelecer um vínculo formativo com o ato de ler. O uso destas estratégias é tomado como um exercício para o desenvolvimento do pensamento crítico. Porém, devemos nos atentar para o fato de que somente o texto não causará a emancipação dos sujeitos, segundo Moll (2011). A aprendizagem significativa precisa de muito mais, neste caso, ideias da Pedagogia Histórico-Crítica são exemplos do que falta a um processo de alfabetização que visa somente o texto sem buscar significados.

Rangel argumenta que o “[...] texto possui uma existência própria, não depende do sujeito e da enunciação. O leitor é o receptor de um conhecimento contido no texto para construir o sentido”. (2005, p.21). Por conseguinte, notamos que não é só ler que vai despertar a criticidade nos alunos e sim um conjunto de práticas formativas que respeitem o conhecimento das crianças e que estejam voltadas ao seu contexto social, para então desenvolver o pensamento crítico.

Trago a autora Kleiman (2017), a qual comenta sobre o papel do professor com a leitura nos anos iniciais:

Na aula de leitura, em estágios iniciais, o professor serve de mediação entre o aluno e o autor. Nessa mediação, ele pode fornecer modelos para a atividade global como pode, dependendo dos objetivos da aula, fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo previsões, perguntas, comentários (p.27).

Aqui podemos notar como o papel do professor é importante no momento que está mediando uma leitura com seus alunos, pois à medida que ele vai fazendo uma boa mediação está criando uma conjuntura de reflexão sobre o que está lendo. Ao criar estes momentos está despertando a curiosidade de seus alunos. Eles vão se engajando na aula e questionando mais. Todo este ato acaba numa reconstrução do conhecimento e é isso que a Pedagogia Histórico-Crítica está tentando qualificar o processo de formação dos alunos. Rangel argumenta a respeito da mediação da leitura entre o professor e os alunos:

Para isto, o professor é o facilitador do aprendizado da leitura, intervindo em situações pontuais, sem impor um fazer-padrão, favorecendo a troca de opiniões entre os alunos para que as proposições e as contradições surjam

e aí, sim, colaborar com alguma informação que faça avançar a hipótese formulada pelo grupo. (2005, p.26-27).

O comentário da autora vai de encontro com o que preceitua a Pedagogia Histórico-Crítica (2013), na qual Saviani argumenta que o papel do professor é de ajudar no aprendizado, e não sair impondo a sua visão de mundo para um grupo de alunos. Nesse contexto, é perceptível uma conexão entre uma pedagogia progressista e o ato da leitura em sala de aula. Rangel (2005) comenta a respeito do papel do diálogo na mediação da leitura:

O diálogo será tanto mais produtivo quanto mais o texto puder possibilitar condições de identificação do leitor com ele, considerando que o autor, ao criar o texto, não tem como objetivo de conformar o leitor, mas de tê-lo como co-produtor, parceiro, dando-lhe também possibilidades de criar outros textos. (p.27).

Todo este processo de formação está pautado numa busca pelo entendimento da leitura como um exercício de formar o aluno para o pensamento crítico. A autora complementa esse entendimento expressando que “A obra, então, não é apenas um objeto que apresenta uma visão de mundo acabada, mas um espaço que pode contribuir na formação do leitor reflexivo”. (RANGEL, 2005, p.27). Para finalizar esta seção ainda escrevo sobre como a leitura terá um entendimento mais profundo quando ela está de acordo com a realidade social dos leitores.

Rangel argumenta que:

[...] significado mais profundo da escrita e da leitura supõe uma concepção de leitura inserida na esfera social, histórica e ideológica, não restringindo às ferramentas decodificadoras da palavra, mas vinculando a leitura, na escola, como objeto de conquista de uma prática social. (2005, p.28).

Destarte, a leitura não deve ser encarada como um mero exercício de sala de aula, mas ser entendida como um processo formativo de libertação dos alunos, posto que, à medida em que se apropriam da leitura, percebem as diferentes realidades sociais que estão presentes em outras culturas e que o mundo não está limitado ao seu próprio conhecimento, bem como para que isto aconteça é necessário que o professor apresente mais sobre quem escreveu determinado texto, apresentando seu contexto e as marcas temporais daquela escrita. A autora, sintetiza isto da seguinte forma:

[...] para que a leitura permita melhor apropriação das informações, é fundamental que o leitor localize, situe o contexto do autor do texto - o contexto social, político, ideológico, histórico que faz com que o autor escrevesse o que escreveu [...]. (RANGEL, 2005, p.33).

Ao apresentarmos estas informações aos alunos, estamos ajudando-os na compreensão daquilo que estão lendo, assim conseguirão refletir a respeito do que o autor estava querendo transmitir nas suas ideias e com isso pensar criticamente a respeito do tema trabalhado naquela leitura.

### 3 METODOLOGIA

Baseado nos questionamentos levantados no início deste trabalho, utilizei como estratégia metodológica a análise documental, um suporte para compreender como os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica estão presentes nas normativas – BNCC e DCN – referentes à área da alfabetização nestes documentos.

Para definir a pesquisa documental, utilizo Fonseca (2002) que diz o seguinte:

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresa, vídeos de programas de televisão etc. (p.32).

Com isso, analisei as normativas da educação básica que estão em fase de implementação atualmente, e serão mais detalhadas abaixo. Procurei classificar e encontrar possíveis evidências da presença da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (2008) ou Histórico-Crítica (2013) referentes à área de alfabetização nesses documentos.

Utilizo a análise documental, pois segundo Gil (2002, p.46) ela é uma “[...] fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.”. Entendo que os documentos citados acima são uma fonte importante para pesquisar se neles há uma presença de incentivos e guias ao pensamento crítico. Conforme estudado nas obras de Saviani (2013), Libâneo (2008) e Freire (1989).

#### 3.1 Coleta de dados referente as DCNs.

A escolha da DCN para estudo se deu pela representatividade desta normativa à educação brasileira, como é possível perceber no excerto abaixo:

Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. (BRASIL, 2013, p.4).

Deste modo, será analisado como as DCNs visam qualificar o processo de desenvolvimento crítico dos sujeitos da Educação Básica, no que tange, especialmente, à alfabetização nos Anos Iniciais da Educação Básica, presente na normativa.

Neste primeiro momento da pesquisa será feita uma leitura geral do primeiro capítulo das DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, deixando claro que a pesquisa será focada somente na parte do referido documento que se relaciona aos Anos Iniciais das Diretrizes, deixando de lado a parte da Educação Infantil, Ensino Médio e outras etapas específicas da Educação Básica.

Durante a primeira leitura, percebeu-se que a contribuição pedagógica dos teóricos Libâneo (2008) e Saviani (2013) está presente nas “entrelinhas” do texto, embora os nomes desses autores não sejam citados explicitamente no documento. A partir daí, optou-se por pesquisar termos que se referem ao pensamento pedagógico dos autores. Para exemplificar, utilizei um quadro, o qual mostra o termo pesquisado e a quantidade de vezes em que é citado dentro do capítulo inicial das Diretrizes, desconsiderando que os termos aparecem muitas outras vezes, ao longo do documento completo.

<b>Nome do termo</b>	<b>Nº de vezes citado</b>
Crític <sup>2</sup>	10 vezes
Autonomia	32 vezes
Emancipação	2 vezes
Social	76 vezes
Sociedade	66 vezes

Fonte: feito pelo autor

O número de vezes que esses termos foram citados no primeiro capítulo asseguraram a necessidade de ir adiante com a pesquisa. A partir disso, seguiu-se a leitura, procurando por trechos que dialogassem com os estudos da Pedagogia Histórico-Crítica.

---

<sup>2</sup> Radical utilizado para pesquisar as palavras originadas do mesmo. Exemplo: crítico, criticidade, criticamente etc.

### 3.2 Coleta de dados na BNCC

A BNCC foi escolhida como uma das normativas a ser estudada, pois ela é “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (2017, p.5). Preceituada pelo PNE e desenvolvido de acordo com a definição da LDB, “[...] visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs).” (2017, p.5).

A BNCC tem como preceitos desenvolver a democracia e a formação humana, que, segundo os autores estudados neste trabalho, são, também, objetivos da educação. Foram analisadas as competências gerais e específicas da área de Linguagens – referente aos 1º e 2º anos da BNCC, compreendendo-as como:

As gerais “[...] que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.”[...] Definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho’. (2017, p.6),

Os fundamentos pedagógicos da BNCC também foram analisados para compreender se a Base se afirma em ideais de emancipação e autonomia do aluno. Então, na minha análise, busquei compreender como o documento entende o processo de alfabetização e de letramento. Para isso, a análise focará no capítulo referente às linguagens e serão construídas conexões entre a teoria freiriana e a teoria crítico-social dos conteúdos, verificando o que a normativa traz sobre a conceitualização de linguagens e sua aplicação, na etapa de alfabetização, correspondida entre o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, mas destacando que todo o ensino, segundo a BNCC, tem um caráter progressivo, ou seja, por mais que a etapa da alfabetização esteja compreendida entre o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, é importante destacar que todo este processo dará continuidade nos demais anos do Ensino Fundamental, passando da aprendizagem da escrita para aquisição e melhora da ortografia.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo será feita a análise dos dados coletados nessa pesquisa, dividindo-a em seções, de acordo com a fonte de dados em questão e sua produção de sentido. Na primeira parte, falo sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares – DCNs, focando nos conceitos de avaliação, currículo e gestão democrática. Na sequência faço a análise da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, verificando as questões relacionadas à alfabetização e ao letramento.

### 4.1 Cidadania e valorização da dignidade humana nas DCNs

Logo nas primeiras páginas das DCNs há uma citação da Constituição Federal Brasileira, cujo primeiro artigo garante que a educação pública brasileira é fundamentada da seguinte forma:

Os fundamentos que orientam a Nação Brasileira estão definidos constitucionalmente **no artigo 1º da Constituição Federal, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: constituir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.** (BRASIL, 2013, p.13-14, grifos do autor).

Podemos afirmar que o Estado brasileiro deve zelar por uma educação pública que vise o desenvolvimento dos sujeitos para a cidadania e a valorização da dignidade humana. Este fundamento dialoga com a teoria de Saviani (2013) e Libâneo (2008), quando afirmam que a sua proposta pedagógica visa desenvolver a criticidade dos educandos da classe trabalhadora, na qual a escola é um espaço para o exercício da democracia, da valorização da pluralidade, do respeito às garantias de um bem-estar social.

O terceiro artigo das DCNs fala sobre uma escola de qualidade, a qual está atrelada à valorização do trabalho pedagógico. Tanto as DCNs quanto os autores em questão garantem que a escola deve estar comprometida com: “**III – responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos**”. (BRASIL, 2013, p.22). Além da

valorização docente, há também indícios de que a proposta curricular das escolas públicas deve “[...] compreender como o conhecimento é produzido e socialmente valorizado e como deve ela responder a isso [...]”. (BRASIL, 2013, p.25).

O que os teóricos Saviani e Libâneo defendem é que o conhecimento científico deve dialogar com o conhecimento e vivência social dos alunos, não podendo o saber ser transformado em algo elitizado e que só pode ser acessado pelos filhos das pessoas de classe média e alta, mas, algo que todos os cidadãos brasileiros em idade escolar tenham acesso ao saber científico e que este deve também dialogar com o que eles trazem de si, da sua experiência e com isso potencializar todo o aprendizado destes alunos.

Fazendo a leitura do documento, mais conexões foram estabelecidas com os teóricos, percebendo-se a complexidade da DCN, por ser um documento que visa garantir ao máximo que a escola seja um espaço para a troca de aprendizagens, de aprender pelo afeto entre os pares.

As diretrizes orientam para a ideia de uma escola plural, onde as trocas de conhecimento e afeto resultam em uma aprendizagem significativa. Para que isto aconteça é necessário que a escola de Educação Básica seja:

[...] espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. (BRASIL, 2013, p.25).

Estas diretrizes têm uma concepção bastante plausível de que é possível trabalhar com a dimensão do pluralismo, porém essa ideia se perde um pouco na BNCC, pois ali há uma tentativa de normatizar os conteúdos, criando assim uma rede comum de aprendizagem. Este pensamento desconsidera que o Brasil é um país continental e está muito bem caracterizado em culturas comuns em seus estados. Dentro de cada estado, ainda existem particularidades específicas de cada região. Desta forma, a BNCC não dá conta deste pluralismo na prática, pois limita um país continental a seguir uma ordem de aprendizagem curricular<sup>3</sup>. Neste sentido, a BNCC, desconsidera, por exemplo, que há assuntos mais pertinentes ao Sul em

---

<sup>3</sup> Na próxima seção será aprofundado o assunto do currículo.

relação a outros pertinentes ao Nordeste. Essa normatização do conteúdo implica em uma aprendizagem única para todo o país. Isso de fato é algo a enaltecer, pois é uma política pública que estabelece uma aprendizagem aos alunos brasileiros, mas ela não pode ser interpretada literalmente, pois desconsidera as peculiaridades do Brasil.

O estado do Rio Grande do Sul teve a iniciativa de desenvolver um currículo que esteja de acordo com a realidade regional dos educandos gaúchos. Assim, foi criado no ano de 2018 o Referencial Gaúcho, documento no qual resta estabelecido que a educação gaúcha está amparada nas macrocompetências da BNCC. Porém, há certas particularidades que foram construídas neste documento, com o intuito de promover e fomentar uma educação voltada para as especificidades do próprio estado, como por exemplo:

Também implica na contextualização e sistematização de conceitos articulados com processo de aprendizagem organizados de forma interdisciplinar e transdisciplinar; na construção do conhecimento orientado pelo professor em atividades diversificadas com foco no desenvolvimento de competências e habilidades de cada etapa de ensino, vinculando as macrocompetências da BNCC [...]. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.22).

Com isso é necessário que cada estado e município aproveite o que a Base tem a oferecer e pense na elaboração de um currículo que dê conta do pluralismo daquela região.

Ao tratarmos dos elementos que compõem a escola básica, temos de nos atentar que a escola está condicionada a certa estrutura institucional, ou seja, o currículo. No caso da Escola Básica brasileira, o institucional são as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, as quais buscam: “[...] *assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional* [...]” (BRASIL, 2013, p.7, grifo do autor). Quanto a isso, Saviani (2013) contextualiza as atividades da escola para, assim, conseguir definir o que é um currículo. Segundo ele:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir desta questão. Se chamamos isso de currículo, podemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar [...]. (SAVIANI, 2013, P.14).

É definido pelo autor, que o currículo compõe saberes científicos, mais os rudimentares que vêm dos alunos, que geram aquele confronto de saberes para a

construção do conhecimento. Neste momento, o autor apresenta como a escola, por meio das suas atividades, generaliza na prática uma definição de currículo. Seguindo o seu raciocínio, o currículo trabalha com os diferentes saberes historicamente construídos pela sociedade, e acaba por resultar em:

[...] saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (SAVIANI, 2013, p.14).

Então a primeira coisa que o aluno se depara ao chegar à escola é que ela tem uma estrutura de aprendizagem dos diversos saberes. Para que o aluno aprenda tudo isso, é necessário que seja alfabetizado em um caráter amplo. Este processo não deve ser somente um momento de apropriação do sistema de escrita, mas também, um modo de apropriar-se das diversas formas de ler e escrever que nos deparamos na nossa sociedade letrada.

As DCNs apresentam a seguinte definição de currículo:

Compreender e realizar a Educação Básica, no seu compromisso social de habilitar o estudante para o exercício dos diversos direitos significa, portanto, potencializá-lo para a prática cidadã com plenitude, cujas habilidades se desenvolvem na escola e se realizam na comunidade em que os sujeitos atuam. (BRASIL, 2013, p.56).

A isto, podemos relacionar a realidade escolar, visto que as aulas não têm tido foco nos aspectos como criticidade, deixando para desenvolver a cidadania no aluno através de atividades extracurriculares de turno inverso. Esse trecho das DCNs está correto, mas na prática o que deveria ser curricular está mais focado no extracurricular. Saviani (2013) define como currículo: “[...] o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso [...]”. (SAVIANI, 2013, p.15). Esta definição ampla que a normativa apresenta, abre muito espaço para o que deve ser competência da escola. Acontecendo isso, diversos conteúdos acabam caindo no esquecimento e dando lugar a datas comemorativas e assuntos transversais ao trabalho pedagógico. A preocupação do autor em relação ao esvaziamento do

entendimento de currículo reflete uma situação em que ele utiliza do exemplo da alfabetização para elucidar o seu entendimento.

Nesta situação, Saviani (2013) comenta que o processo de aprendizagem se dá pela assimilação do saber sistematizado, em que, segundo ele:

[...] é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los ao nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. [...]. (SAVIANI, 2013, p.18).

Isso que as DCNs definem como currículo, abre prerrogativa para um esvaziamento do que é dimensão pedagógica da escola, cuja ideia é ensinar aquilo que está previsto nas normativas curriculares, tais como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ao dar espaço para outras áreas não educacionais tomarem conta do “tempo” de aula, abre-se espaço para que o aluno não aprenda o conteúdo curricular preestabelecido para o seu ano escolar. Em termos de alfabetização isto é extremamente danoso, pois a criança tem um prazo de dois anos para se alfabetizar, como já dito, caso o aluno não se alfabetize em dois anos, ele terá os demais anos do Ensino Fundamental para qualificar a sua aprendizagem, pois educação nacional tem um caráter de aprendizagem contínua. E, justo nestes dois primeiros anos, é necessário que a escola dê conta da sua maior qualificação: o ensino. Neste momento é necessário que a escola priorize a ação educativa, fazendo com que os educandos tenham acesso ao maior número de gêneros textuais, contato com literatura de qualidade e tudo o que o mundo letrado tem a oferecer.

Se a escola qualifica este primeiro momento da alfabetização, acabará gerando alunos que sejam autônomos nos seus estudos, que busquem conhecer as ciências, as artes gráficas, a música, literatura etc. Isso é uma decisão da escola de lidar com o conceito de alfabetismo, conforme Magda Soares (2020):

O conceito de alfabetismo depende, pois, inteiramente, de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; o alfabetismo é, nessa perspectiva, um conjunto de práticas governadas pela concepção de *o que, como, quando e por que* ler e escrever. [...]. (p.158, grifos da autora).

Quando as instituições utilizam o, “de como, quando e por que os usar”, impacta diretamente no aluno por conta de uma decisão institucional. Isso dificulta o acesso ao saber científico e, conseqüentemente, o aluno acaba não conseguindo desenvolver suas capacidades cognitivas com maior satisfação, visto que o tempo para isso foi ofertado em propostas extracurriculares – que muitas vezes não dialogam em nada com a real necessidade educacional da escola pública.

#### 4.1.1 Gestão democrática e sua relação com as DCNs

Dentro dos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica não há só divergências com a DCN. Neste documento é também apresentado – dentro da lógica curricular e extracurricular – como deve ser feita a elaboração do projeto curricular da escola pública. Segundo o documento, a proposta apresentada é uso da gestão curricular como estratégia de usar o conhecimento científico agregado ao saber popular apresentado em cada escola específica:

Assim referenciada, a gestão democrática constitui-se em instrumento de luta em defesa da horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na organização curricular. Pela gestão democrática, educa-se para a conquista da cidadania plena, mediante a compreensão do significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais da educação, o conhecimento, as famílias e os estudantes, bem assim, entre estes e o projeto político-pedagógico, na sua concepção coletiva que dignifica as pessoas, por meio da utilização de um método de trabalho centrado nos estudos, nas discussões, no diálogo que não apenas problematiza, mas, também, propõe, fortalecendo a ação conjunta que busca, no movimentos sociais, elementos para criar e recriar o trabalho da e na escola. (Brasil, 2013, p.56)

A ideia da normativa é de que as decisões curriculares tenham um caráter de formar sujeitos críticos que desempenhem o papel da cidadania ativamente. Tendo sempre o apoio popular da escola, como também dos educadores, gestores e funcionários da escola. Está ideia dialoga com um conceito apresentado por Libâneo (2008), sobre gestão democrática como *democratismo*<sup>4</sup>, sendo explicitado que “O termo pretende caracterizar uma proposta de organização das atividades de uma instituição, ou movimento, pela qual se garante uma ampla participação das pessoas envolvidas, com base no princípio da democracia interna.” (LIBÂNEO, 2008, p.50).

---

<sup>4</sup> O sufixo *-ismo* pode significar ideologia ou sistema político. Ou seja, esse sufixo na palavra democracia quer ressaltar um viés político para a gestão democrática.

Neste trabalho será utilizado o conceito de democratismo como uma forma de respeito ao autor e uma garantia de que o conceito do autor seja compreendido na sua totalidade, ainda que o termo possa trazer uma ideia negativa, sendo o oposto do que se quer concluir.

Dentro da visão de gestão democrática, ou de “democratismo” como afirma Libâneo, todos os integrantes da escola têm seu valor na hora de decidir o direcionamento que a instituição seguirá. Ou seja, os alunos, professores, gestores e terceirizados participam ativamente na organização do espaço pedagógico. Isso é um dos pilares da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos que busca a participação de todos os sujeitos que compõem a escola. Essa participação resulta em um exercício ativo da cidadania que é extremamente essencial para a manutenção de uma sociedade livre e democrática.

Para concluir esta seção, trago o parecer das DCNs a respeito do assunto. Segundo as diretrizes, as decisões têm como intuito a valorização das diversas formas de pensar e agir:

A valorização das diferenças e da pluralidade representa a valorização das pessoas. Supõe compreender que a padronização e a homogeneização que, tradicionalmente, impregnou a organização e a gestão dos processos e procedimentos da escola têm comprometido a conquista das mudanças que os textos legais em referência definem. (BRASIL, 2013, p.55).

Valorizar os diversos atores da Educação Básica, pode resultar em pessoas comprometidas para o exercício da cidadania, pois desde a tenra infância estão aprendendo que o seu voto ou decisão tem valor. E, conseqüentemente, esse valor ajuda a decidir como o seu grupo social vai participar das decisões da escola. No momento em que se valoriza as decisões coletivas, cria-se um ambiente favorável à democracia liberal e não abre espaço para eventuais tentativas de romper com a tradicionalidade democrática, seja na escola, no condomínio ou na república.

Para garantir o democratismo, é necessário que a escola esteja apta e consciente a acolher a crítica, lidar com as diferentes posições políticas que permeiam a nossa sociedade desde a infância. As diretrizes (2013) enfatizam esse assunto, mencionando a manifestação dos diferentes saberes, como dizem os teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, sobre a mistura de culturas e, conseqüentemente, de saberes construídos pela sociedade: “Requer que a instituição escolar compreenda como o conhecimento é socialmente valorizado,

como tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito”. (BRASIL, 2013, p.55). Ou seja, construir e reconstruir o conhecimento a partir da diversidade cultural e social.

Essa ideia tem afinidade com o que Freire comenta a respeito do assunto, por meio da lógica do educador e do educando democrático:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2015, p.116).

É uma afirmação bastante significativa que busca, dentro da relação professor e aluno, construir um diálogo que resulte na construção de uma escola participativa e inclusiva, conforme as DCNs asseguram e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos busca construir na Educação Básica.

#### 4.1.2 A constante transformação da avaliação e as DCNs

As diretrizes curriculares nacionais – DCNs, são sucintas e diretas no quesito de avaliação da aprendizagem. Segundo o documento a avaliação é entendida da seguinte forma:

[...] a avaliação das aprendizagens tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas. (BRASIL, 2013, p.51).

Ou melhor, a avaliação não é só uma prova ou um “*checklist*” para averiguar se o aluno aprendeu, ou não determinado conteúdo. Ela tem um caráter sistemático, de identificar, aos poucos, em diversos processos de avaliação, como os alunos estão aprendendo. Dessa forma, é necessário observar, criar e potencializar novas situações para a aprendizagem. O teórico Libâneo não se propôs a conceitualizar a avaliação segundo a sua tendência pedagógica, porém, ao descrever a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, ele qualifica como poderia ser a avaliação segundo a pedagogia estudada.

Todavia, ele descreve a respeito da postura da sua pedagogia que “[...] ao admitir um conhecimento relativamente autônomo – assume o saber como tendo um

conteúdo relativamente objetivo, mas, ao mesmo tempo introduz a possibilidade de uma reavaliação crítica frente a esse conteúdo”. (LIBÂNEO, 2008, p.40). Nesta análise, enxergo uma possibilidade de avaliação segundo a visão pedagógica de Libâneo, considerando que a avaliação dá conta do processo de aquisição do conhecimento dos alunos, a qual avalia como o aluno transforma o conhecimento. Tudo o que os alunos produzem em aula, pode ser avaliado, num processo contínuo. Essa forma de avaliação pode acabar ajudando-os, pois considera-se que o conhecimento não está encaixado em uma única definição normativa, mas, sim, em uma constante transformação, que não necessariamente será avaliada por uma avaliação de larga escala e/ou uma prova bimestral.

Para a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos o aprender é conceitualizado da seguinte forma

[...] desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes [...]. (LIBÂNEO, 2008, p.42).

Considerando o compromisso da avaliação, segundo a pedagogia, é um momento de uma troca dualista entre o sujeito do ensino e os sujeitos da aprendizagem. Para que esta troca aconteça com maestria é preciso de uma avaliação que de conta do caráter formativo do cidadão e não classificatório.

As DCNs complementam essa ideia apresentada, a qual, segundo ela “O direito à educação constitui grande desafio para a escola: requer mais do que o acesso à educação escolar [...] o caráter formativo deve predominar sobre o quantitativo e classificatório. [...]”. (BRASIL, 2013, p.52). Libâneo (2008, p.42) ainda complementa que: “[...] a transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora”. A este momento de síntese que a avaliação deve se atentar, devemos levar os alunos a ter capacidade de sintetizar os saberes aprendidos.

## 4.2 Relações da Pedagogia Histórico-Crítica com BNCC

Ao olhar para a BNCC e suas relações com a pedagogia Histórico-crítica, trago, inicialmente, a análise da etapa do Ensino Fundamental, procurando elucidar as dimensões das categorias “vivências” e “currículo”. Logo após, permaneço enfocando o Ensino Fundamental; no que tange às linguagens e conteúdo de português para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

### 4.2.1 Vivências e currículo no Ensino Fundamental

Para desenvolver o conceito de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental é necessário entender que na BNCC, este conceito está submetido em um arco maior, chamado Linguagens. Desta maneira, a BNCC pretende que os educandos, ao saírem da Educação Infantil e entrarem no Ensino Fundamental, tenham um ensino articulado às experiências vividas com os conteúdos curriculares.

A BNCC do **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa de construção dos conhecimentos. (BRASIL, 2017, p.57-58, grifos do autor).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) vão de encontro ao que é descrito acima. Ambas garantem o desenvolvimento da autonomia, das múltiplas linguagens, do uso social da escrita no processo de Alfabetização e Letramento. A BNCC (2017) garante esse compromisso levando em conta que é necessário utilizar as vivências e experiências do aluno, aliados a um diálogo que estimule curiosidade e formação de perguntas, além de formular respostas, argumentar e interagir com assuntos e conteúdos diversos. Ainda, “[...] possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza”. (BRASIL, 2017, p.58). Isto é mais uma evidência da relação com a Pedagogia Histórico-Crítica, que se pretende ser dialógica, levando em consideração experiências discentes e conhecimentos mais

elaborados, interligando-os com assuntos relacionados ao que acontece na sociedade.

Nota-se toda uma dimensão de ensino e de aprendizagem voltada à experiência social dos alunos. Este é um princípio que a BNCC carrega e tenta fomentar na Educação Básica. A concepção de um ensino social torna mais efetiva a criação do pensamento crítico, pois o aluno está raciocinando a partir daquilo que ele conhece e sobre o que lhe foi apresentado como novo, criando assim, uma reconstrução do seu conhecimento para chegar à síntese.

O foco deste estudo se concentra, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), em especial no 1º e 2º anos. Nestes dois primeiros anos a alfabetização dos alunos é priorizada, conforme descrito pela BNCC:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos [...]. (BRASIL, 2017, p.59).

Essa é a perspectiva dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a de alfabetizar e letrar todos os alunos. Esta etapa é considerada como uma das mais importantes para o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois é o momento em que se aprende a decodificar a língua escrita e a fazer uso dela, sendo pela leitura de livros ou pela escrita espontânea.

No período de pós-redemocratização do Estado brasileiro o ensino da alfabetização passou por mudanças significativas, partindo de uma concepção de como se daria o ensino da alfabetização, considerando os métodos sintéticos e analíticos, para uma concepção sociointeracionista do ensino da língua escrita. Conforme Moll:

Redefiniu-se a língua escrita como objeto de conhecimento e a sua relação com os sujeitos desta aprendizagem. Restituiu-se à língua escrita o caráter social e comunicativo que lhe é inerente enquanto produção histórica coletiva: ler para compreender significados socioculturais e escrever para expressar esses significados. (MOLL, 2011, p.175).

Essa concepção sociointeracionista reafirma a ideia da pedagogia estudada e o compromisso da BNCC, trazendo a experiência subjetiva dos alunos para dentro da sala de aula. Este movimento qualifica o processo de aprendizagem, pois o

conteúdo passa a ter uma significação mais concreta pelos alunos. Segundo a BNCC (Brasil, 2017) este movimento qualifica o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e possibilita ao aluno conhecer-se melhor, por meio dos exemplos didáticos e culturais que ocorrem durante o ano letivo.

O entendimento sobre a língua escrita passou por transformações e, com isso, há a necessidade das legislações e normativas educacionais continuarem se atualizando. Por isso, necessário se faz que a etapa de alfabetização seja a mais qualificada, já que ela deve abrir caminhos para que os alunos leiam e se conectem com a cultura letrada.

Dando sequência a análise da BNCC, analiso o papel da escola em relação aos desafios impostos pela cultura digital. A normativa (2017) diz que é importante estimular características da Pedagogia Histórico-Crítica, a reflexão e análise, desenvolvendo criticidade principalmente em relação às ofertas midiáticas e digitais, até procurando educá-los para uma utilização democrática e consciente da tecnologia, porém “[...] também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens - até porque vivemos numa sociedade tecnológica - e seus modos de funcionamento” (BRASIL, 2017, p.61). Dessa forma, as novas linguagens, mais especificamente as vinculadas às Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICS) devem fazer parte da discussão e, também, da prática escolar. Isto se justifica pelo fato de a pedagogia estudada levar em consideração a sociedade, da qual a tecnologia também faz parte.

Por isso, atualmente não é necessário somente saber ler e escrever em materiais analógicos, mas, também cabe a escola preparar os alunos para conseguir lidar de forma ética e democrática com as TDICs, pois elas dominam a nossa sociedade sendo parte indissociável da mesma. Diante disso, é fundamental um diálogo que desenvolva a criticidade, tal qual preconiza a pedagogia crítica e dialógica.

Eis o novo papel da escola, letrar e inserir, os alunos, na sociedade permeada por uma cultura letrada e digital. Fazer com que os alunos usem as mídias digitais com cuidado, que saibam interpretar e criticar aquilo que estão lendo e se engajando. Em razão disso é necessário que a escola forme os seus alunos com intuito de torná-los cidadãos conscientes, que consigam se manifestar com clareza e que tenham discernimento sobre uma informação incorreta, algo muito preocupante

nesses dias atuais em que notícias falsas prejudicam e influenciam negativamente nas decisões sociais.

Em vista disso, pode-se perceber a importância da alfabetização qualificada, sendo um desafio para a Pedagogia Histórico-Crítica e demais Pedagogias Liberais. Segundo a BNCC, este será o desafio para a etapa da alfabetização na Educação Básica, que dificulta os processos de alfabetização crítica, “[...] conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar”. (2017, p.61). A Base Nacional Comum Curricular (2017) sintoniza com a Pedagogia Histórico-Crítica, levando em consideração a importância da construção social dos alunos e suas interações, tanto com o entorno social, quanto com a cultura midiática, por meio de um ensino que articule estas linguagens e conhecimentos, aliado a uma alfabetização crítica, é possível pensar em uma formação para a cidadania ativa.

Dessa forma, percebe-se que a BNCC quer que a escola procure dialogar com as incertezas das crianças e dos jovens, buscando formá-los dentro da sua cultura, não impondo uma cultura letrada totalmente atípica ao grupo social dos alunos, os quais não se identificarão. Além disso, principalmente, a Base é uma possível aliada dos alunos, que pode dar voz a eles, fazendo com que pensem e sejam críticos, sabendo discernir de forma a evitarem ser ludibriados por qualquer texto com más intenções:

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, 2017, p.63).

Na BNCC, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, há um foco em criar componentes curriculares que dialoguem com a cultura dos alunos, priorizem o desenvolvimento crítico e a autonomia. O mesmo acontece com a etapa da alfabetização, visto que o acesso à cultura letrada leva à tomada de decisões a respeito do que ler ou não. No momento em que a criança passa a ter acesso a essa escolha ela consegue, então, optar pelo que deseja seguir lendo – dentro da literatura, por exemplo. Por isso, o acesso ao letramento gera autonomia e protagonismo em suas escolhas.

A BNCC também comenta sobre o porquê de escolhermos o diálogo com a cultura infantil para ensinar um conteúdo específico. Segundo o documento:

É importante considerar, também, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões. (BRASIL, 2017, p.64).

Quando a criança está inserida em um processo educativo que leva em consideração a sua experiência social, é facilitado o processo da criança em participar no mundo, fazer questionamentos e tirar suas conclusões sobre os variados temas. Isso acontece quando a escola e prática educativas estão voltadas ao desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Juntamente a isso, o aluno passa a ser um sujeito alfabetizado que, segundo Soares (2020, p.159), é “[...] capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la. [...]”. Buscar uma real conexão entre o educando e o seu mundo é um objetivo da alfabetização, e, dessa forma surge a capacidade de olhar para o mundo e transformá-lo.

Ao dimensionar a concepção de linguagens, a BNCC expressa o seu entendimento sobre a Língua Portuguesa, deixando claro o que os educandos aprenderão e vivenciarão durante os estudos de português na Educação Básica.

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67-68, grifos do autor).

Nota-se o quanto a BNCC está tentando construir saberes que estejam vinculados com práticas sociais e que, principalmente, busquem possibilitar uma construção de um entendimento sobre cidadania nos educandos. Porém, é necessário entender o que a normativa comenta a respeito destas múltiplas experiências, visto que elas aparecerão na vida dos educandos por meio de saberes construídos, dentro da prática escolar.

Segundo a BNCC (2017), os saberes são entendidos com relação ao multiletramento, ou seja, que leva em consideração a diversidade cultural, sem caráter classificatório reducionista, sendo “[...] importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura

digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente”. (BRASIL, 2017, p.70).

Após adentrar nos multiletramentos, a análise voltará a focar na perspectiva da leitura e da escrita segundo a normativa. São dois os pilares a serem focados, a fim de conseguir entender a forma na qual a BNCC apresentará a sua perspectiva sobre a alfabetização. Com isso, destaca-se o primeiro eixo que aparece na normativa, a leitura. Dentro da BNCC, é compreendida da seguinte forma:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p.71).

Posteriormente à socialização do conhecimento, chegando a esse entendimento sobre a leitura, pode-se dizer que ele compreenderá a importância da leitura. A ideia de associar-se com a leitura corrobora com o que a pesquisadora Jurema Rangel diz. Em seu entendimento, ler é “Uma atividade de risco, porque nela há um pedaço do leitor, onde o sujeito encontra-se e revela-se e, portanto, rescreve-se”. (RANGEL, 2005, p.30). A isso, novamente podemos comparar com a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual diz que o aluno é essencial ao processo de ensino e aprendizagem, pois esse “pedaço do leitor” é o saber empírico do aluno, necessário para o confronto entre saberes e então, reelaboração do seu conhecimento.

A leitura é essencial na aprendizagem das linguagens e não deve ocorrer de maneira desconecta da realidade dos educandos, além de não apresentar somente clássicos para as crianças (sem desmerecer a sua contribuição à criatividade e até despertar do interesse na leitura), deve-se apresentar a todos os gêneros literários, corroborando com a BNCC, na medida em que, “[...] na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana [...]” (BRASIL, 2017, p.75). Dessa forma, é necessário o esforço para sair da “mesmice” e ofertar a maior variedade de acesso a livros e à cultura bibliográfica, saindo da “mesmice” e foco em muitas leituras ditas “pobres”.

Em todos esses aspectos, o eixo da leitura busca esquematizar competências e habilidades pedagógicas que sejam vinculadas aos novos currículos após a implementação da BNCC, nas escolas brasileiras. Esses conceitos devem dialogar com “[...] a participação dos estudantes” (BRASIL, 2017, p.75). Isso, segundo o documento, possibilita ao estudante uma “[...] ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura”. (BRASIL, 2017, p.75). Pensando em longo prazo, será de grande proveito para a próxima geração – a qual será mais apta a dialogar e produzir conhecimentos à sociedade – por ter sido desenvolvido, desde a alfabetização, uma variedade de leituras.

O teórico da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos – Libâneo (2008) principalmente – diz que a sociedade se desenvolve cultural e historicamente, gerando inúmeros conhecimentos. Como a escola se forma a partir desses conhecimentos, o autor reflete como a sua pedagogia conceitualiza o saber escolar: “[...] O saber escolar é entendido como o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade [...]” (LIBÂNEO, 2008, p.13). Tal ideia consta na BNCC, pois além de conhecimentos locais, também é importante um conhecimento mais amplo, visto que aumenta possibilidades de compreensão da sociedade numa totalidade maior.

A Base leva em consideração essa visão mais ampla de mundo, com possibilidades de conhecer e ler inúmeros gêneros textuais. Desta forma, além de desenvolver o sujeito intelectualmente, poderia desenvolver, ainda, um lado mais cultural e humano, conforme o conhecimento dessa diversidade. Isso, já sabemos, está relacionado à democratização, pois a noção de que existem outros pensamentos e formas de representar realidades distintas, pode diminuir o preconceito, nesse caso cultural.

No eixo da leitura, há um compromisso de que “[...] não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. [...]” (BRASIL, 2018, p.78). Com isto, percebe-se que a BNCC converge para essas contribuições de Libâneo. Vê-se um compromisso da BNCC em promover a variedade das linguagens em suas múltiplas formas, o que fortalece a formação do

sujeito na escola e promove uma aquisição de pensamento crítico pela valorização das várias formas de pensar e interagir com o mundo.

Freire (1980) problematiza sobre o caráter inacabado e evolutivo do indivíduo em idade escolar e, ainda afirma que a educação seja contínua, para o autor “A educação problematizadora – que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado – enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária”. (FREIRE, 1980, p.81). Com a ideia de educação contínua, recordamos que a BNCC entende que a alfabetização deve ocorrer no 1º e 2º ano, porém, ainda leva em consideração que 3º, 4º e 5º ano são continuidade, justamente por essa ideia do ser inacabado e sempre passível de aprender mais. Além disso, ele ressalta a necessidade de o ensino ser dinâmico, o que remete às ideias de diálogo democrático e relação com a realidade social, já mencionadas durante este trabalho.

Nesta perspectiva, quando um professor apresenta à sua turma o múltiplo acesso à produção intelectual de nossa sociedade, em que os alunos se apropriam e começam a engajar-se na produção de conhecimento, essa atitude é permeada por uma atividade de caráter evolutivo, que problematiza os textos e leituras que os alunos fazem, diariamente em sala de aula. Se a atividade docente for dinâmica e inclusiva junto aos alunos, há possibilidade de pensar em aulas que rompam com o tradicional e passem a dialogar com uma educação revolucionária.

O intuito da BNCC não é o de chegar em uma escolarização revolucionária, mas promover uma grande variedade de acesso à leitura, o que acaba abrindo oportunidade para se pautar uma educação mais crítica e focada nos alunos da Educação Básica brasileira. Novamente Paulo Freire colabora expressando que “[...] o utópico não é o irrealizável, a utopia não é o idealismo; é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar [...] utopia é também compromisso histórico; utopia exige conhecimento crítico”. (FREIRE, 1977, p.33). Tudo o que os alfabetizadores fizerem para promover a aquisição de um pensamento crítico nas crianças brasileiras – ainda mais em tempos de obscurantismo e negação das ciências – pode ser considerado um pensamento utópico. Promover uma educação de caráter libertador é um sonho utópico do educador revolucionário e a BNCC garante minimamente a tentativa de promover isso, por garantir a liberdade de ensino dialógico e democrático, ao fomentar a diversidade literária e científica (conteúdos) desde os primeiros anos da educação básica.

#### 4.2.2 Campos de atuação das Linguagens

Para incorporar os eixos de leitura e escrita, aos currículos, como práticas de linguagem, faz-se necessário o uso de uma nova nomenclatura. Segundo a BNCC a articulação entre os eixos e o currículo é denominado “campos de atuação” (BRASIL, 2017, p.84). Sendo os campos de atuação entendidos como:

[...] a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica) por **campos de atuação** aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2017, p.84).

Estes campos de atuação novamente reforçam que a BNCC tem um caráter de formar os sujeitos dentro de contextos significativos a eles. Assim, os campos de atuações são divididos em Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Vale lembrar que alguns campos dão continuidade, passando dos Anos Iniciais para os Anos Finais e outros campos ficam sendo exclusivos a uma ou outra etapa do Ensino Fundamental. Conforme a BNCC, há os seguintes campos:

Quadro dos campos de atuação

ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: (Brasil, 2017, p, 84)

Todos estes campos de atuação ajudam a organizar os conteúdos em dimensões estéticas do que será trabalhado em Língua Portuguesa, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. É importante essa marcação, pois ajuda a identificar as diferentes possibilidades de desenvolver a criticidade e a cidadania dos alunos, dentro de uma dimensão curricular. A BNCC ajuda a exemplificar como esse processo formativo acontecerá e como os campos se conectam entre si. Segundo o

documento (2017), a escolha foi feita por visar mais a formação de um ser humano no seu cotidiano, com o desenvolvimento de uma linguagem mais espontânea ligada ao contexto escolar e de fora da escola. Segundo a BNCC, isso forma mais o aluno para o cotidiano familiar e escolar, contemplando a produção de conhecimento e a pesquisa, além do “[...] exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública”. (BRASIL, 2017, p.84). Isto tudo, novamente, reafirma as ideias da Pedagogia Histórico Crítica, levando em consideração os ambientes e a produção de conhecimento de forma crítica.

Há também a preocupação em seguir uma linearidade no processo formativo dos educandos. De início, há o campo da vida cotidiana, no qual o estudo é voltado para o conhecimento que o aluno carrega em si. Com o passar do Ensino Fundamental, os alunos vão se desenvolvendo, afastando-se de uma consciência mais individualista para uma consciência coletiva. Ocorre também com o campo de atuação na vida pública. Com este exemplo, os alunos que ao ingressarem na Educação Básica, passarão por uma formação continuada que dê conta do indivíduo conhecer a si e o espaço que habita, até chegar ao momento em que ele já se reconhece e passa a perceber os desafios formais que a vida adulta começa a lhe impor.

Finalizando esta seção, a BNCC sintetiza a finalidade de optar pelo agrupamento de campos de atuação para o ensino das linguagens no Ensino Fundamental:

Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (BRASIL, 2017, p.85).

Isso possibilita um processo interessante aos educandos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, visto que os saberes aprendidos ao longo dos primeiros anos terão uma ligação com o que o aluno aprenderá nos próximos anos, conseguindo possibilitar um efeito de aprendizagem continuada. Desta forma, o conhecimento é percebido nos diversos momentos da vida social dos educandos.

#### 4.2.3 É necessário e possível contextualizar a alfabetização.

O que o educando deve aprender durante a etapa de alfabetização? Segundo a BNCC os educandos vivenciarão um processo no qual:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica. [...] E o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos [...]. (BRASIL, 2017, p.89-90).

A partir dessa leitura, é possível observar que a concepção de alfabetização descrita, é bastante conteudista, voltada para uma concepção tecnicista de aprendizagem. Conforme Soares (2020) é uma opção de a normativa desvincular o conceito de “alfabetização” de “cidadania”, fazendo com que esta etapa seja compreendida apenas em uma de suas dimensões, ou como se refere Magda Soares (2004):

[...] a alfabetização caracterizava-se, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por ‘excessiva especificidade’ a automatização das relações entre o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita [...]. (SOARES, 2004, p.9).

Esta conceitualização é compreendida como “faceta linguística”, sendo direcionada mais especialmente à aquisição das técnicas de codificação e decodificação da Língua Portuguesa. A BNCC reforça novamente essa visão reducionista da alfabetização, em uma síntese que descreve os saberes que os educandos devem desenvolver no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental:

- 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, 2017, p.93).

Esta lista traz aspectos importantes do ponto de vista linguístico do ensino da escrita e da leitura, mas, em momento algum, tem uma aproximação com uma concepção de alfabetização voltada para o exercício da cidadania. A autora Magda Soares (2020), apresenta ideias que podem fundamentar e complementar a noção defendida pela BNCC. Tal como a ideia da alfabetização ligada a contextos, conforme descreve a autora:

[...] só se estará contribuindo para o exercício da cidadania se se contextualizar a alfabetização no quadro mais amplo dos determinantes da cidadania, atribuindo-lhe sua verdadeira dimensão e, ao mesmo tempo, e por isso mesmo, vendo-a, a alfabetização, como um meio, entre outros, de luta contra a discriminação e as injustiças sociais. (SOARES, 2020, p.171).

Seria bastante significativo se na lista supracitada houvesse a menção ao contexto do alfabetizando. Isso abriria espaço para praticar uma alfabetização que não seja reducionista e tida como neutra. Magda Soares (2020) comenta sobre as habilidades de leitura e escrita não serem vistas como neutras, afirmando que são “[...] vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos.” (SOARES, 2020, p.157). Além de serem “responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social.”. Percebemos então, mais uma vez, características da Pedagogia Histórico-Crítica.

Seria mais relevante que esta normativa tivesse sido escrita levando em consideração que as práticas educativas não serão neutras e que, corroborando Soares (2020, p.173), “[...] a alfabetização está enraizada em uma ideologia, da qual não pode ser isolada [...]”. Faz-se necessário marcar a ideia de que a educação, desde a alfabetização aos conteúdos específicos que seguem na segunda etapa do Ensino Fundamental, não está ausente de ideologias. Dizer que a alfabetização é neutra, reduz toda a dimensão formativa e transformadora da educação, em prol de uma ideologia que busca oprimir as diversas manifestações do pensamento humano. Finalizando, Freire e Shor expressam que “Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra.” (FREIRE e SHOR, 1986, p.25). O compromisso de uma normativa pública de educação é deixar marcado o compromisso de formar e desenvolver as noções de criticidade e cidadania nos alunos brasileiros.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o estudo da Pedagogia Histórico-Crítica – de Saviani (2013), ou Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos – de Libâneo (2008), percebe-se um compromisso intelectual e de militância que os dois intelectuais se propõem a construir uma pedagogia que tenha o compromisso de desenvolver uma formação subjetiva ampla, os alunos da Educação Básica. Esse compromisso é também um ato político que estes dois teóricos desenvolvem, construindo uma pedagogia que seja voltada para um Estado democrático de direito, que garanta o bem-estar dos alunos, o acesso e universalização do direito de aprender, de formar os alunos e garantir condições de acesso à cultura erudita e popular, literatura, artes etc. Esse compromisso busca garantir que os educandos sintam prazer em aprender, pois o seu conhecimento tem muito valor e potencialidade em uma escola que reconhece a importância do processo histórico de lutas, a fim de formar uma pedagogia que garanta o direito de aprender.

Assim, entende-se que esta formação deve ser a mais libertadora possível, porque gera alunos mais conscientes, das mais variadas manifestações culturais, de sociedades, etnias, artes e linguagens, e não ensinados para manter o status quo liberal. Libâneo afirma que a função histórica da escola é compreender o ensino “[...] enquanto atividade mediadora entre o individual e o social, entre o aluno e o mundo social adulto entre o aluno e a cultura social acumulada [...]” (2008, p.119). Dessa forma, é possível gerar cidadãos críticos e conhecedores da sua própria realidade social dando um poder popular de modificá-la à sua maneira. O intuito dessa pedagogia é tornar os alunos pessoas conscientes das opressões do sistema em que vivem, principalmente em escolas públicas, as quais são sucateadas em prol da afirmação da necessidade de se privatizar a educação. E o que se quer para realmente garantir que vivamos numa sociedade democrática no papel e na prática, é democratizar a escola, permitir acesso universal e aprendizagem para que todos tenham consciência e possam lutar pelo que querem, pelos seus direitos, sabendo agir, a chamada cidadania ativa.

Após analisar as DCNs e BNCC (BRASIL, 2013; 2017), é possível identificar que há espaços para a implementação de uma teoria pedagógica progressista. As diretrizes e a normativa (apesar de estar mais engessada nos conteúdos e não explicitar ou focar na diversidade cultural) abrem brechas para que a política

educacional seja voltada à valorização do pensamento crítico. As políticas educacionais estudadas abrem espaço para que os alunos possam desenvolver as inúmeras linguagens orais, de leitura e escrita.

Magda Soares (2020) abordou uma forma de alfabetização que leva essas dimensões em consideração. A autora entende que é preciso que a escola vá além com seus conhecimentos básicos engessados, pautando o discurso pedagógico em: “[...] identificar e promover as condições que conduzam de forma satisfatória a esses conhecimentos, a essas aprendizagens, a essas habilidades”.

Tal ideia foi identificada na análise da Base Nacional Comum Curricular. Pôde-se perceber que ela garante mínimas condições para uma aquisição do conhecimento de forma significativa, socializada, porém a seção da alfabetização é mais sintetizada, ficando entendido que as crianças serão consideradas alfabetizadas só por dominar o sistema de língua escrita, sem considerar como as mesmas farão uso ou não das diversas linguagens que a Base apresenta como conteúdo a ser desenvolvido com os alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Não há como uma sociedade tão plural, em um país com uma imensa diversidade cultural, se moldar a um modelo único. Por isso, a BNCC não tem uma ideia geral tão democratizada quanto as Diretrizes em relação a isso, cabendo às escolas a discussão a fim de permanecer na luta para desenvolver cidadãos críticos e ativos na sociedade. Contudo, a Base não deixa de ser fundamental pois, além de a Base estar garantida pela LDBEN 9.394/1996, ela dá uma visão geral importante. Todavia, como o foco é a garantia da democratização do ensino na visão das duas políticas públicas educacionais estudadas, não se pode deixar de lado essa crítica.

Soares (2020) corrobora, entendendo a alfabetização como uma etapa do desenvolvimento da cidadania. De acordo com ela, este processo só é concretizado quando:

Conclui-se que só se estará contribuindo para a conquista da cidadania se, ao promover a alfabetização, propicia-se, sobretudo, condições de possibilidade de que os indivíduos se tornem conscientes de seu direito à leitura e à escrita, de seu direito de reivindicar o acesso à leitura e à escrita. (SOARES, 2020, p.172).

Este é um papel fundamental do educador/alfabetizador humanista, de garantir, durante a sua prática educativa, meios que fomentem o acesso à leitura e à escrita, como também uma ampla garantia do educando participar durante o seu

processo educativo, fomentando assim na plena participação no exercício da cidadania.

Todavia, não se desconsidera que a etapa da alfabetização, descrita na Base Nacional Comum Curricular tenha um caráter mais reducionista, a qual define a etapa somente como uma aquisição do sistema de língua escrita, desconsiderando a frase “[...] o que, como, quando e por que ler e escrever.” (SOARES, 2020, p.158). Logo, considero que a Base não define todas as possibilidades do “para que” aprender a ler e escrever. Dessa forma, a etapa de dois anos transforma-se em, simplesmente, aprender a ler e escrever o alfabeto, as frases e por fim o texto completo. Considerando que a sociedade brasileira é grafocêntrica<sup>5</sup> o uso da leitura e da escrita – como um privilégio das elites dominantes – acaba se tornando um instrumento que legitima as pautas opressoras e permite a manutenção da exclusão social das classes mais pobres. Por isso, Magda Soares (2020) conclui, ao tratar da sociedade grafocêntrica, que isso resulta em exclusão social.

Quanto a isso, destaco o quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) abrem pressupostos para uma qualificação e fundamentação do sistema educacional brasileiro, as quais têm bastante relação com a Pedagogia Histórico-Crítica ou Crítico-Social dos Conteúdos. Portanto, não há somente prerrogativas com ideais neoliberais para nós educadores focarmos. Relativamente às políticas públicas educacionais, esses marcos regulatórios têm características normativas, que, conforme Jefferson Mainardes (2006) acabam criando ou reproduzindo desigualdades sociais. Sabendo que o formato destes documentos são normatizantes em maior parte, mas que contém ideias de cunho crítico e social, vejo a importância desse estudo, em conseguir ter prerrogativas que possam embasar ações pedagógicas mais libertadoras. Isso remete à importância de o âmbito escolar – a parte prática das políticas educacionais – ter um olhar crítico sobre esses detalhes, buscando adequar essas políticas à sua comunidade, na construção do currículo escolar, ideia que está de acordo com Dourado (2007, p. 922):

Uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e

---

<sup>5</sup> Sociedade centrada na escrita.

materialidade. Tal perspectiva implica detectar os tipos de regulação subjacentes a esse processo.

Por isso, a importância de ver criticamente as políticas educacionais, pois elas são muito generalizadoras e podem influenciar em práticas educacionais não focadas na democratização. Por isso a necessidade de um olhar crítico e focado sobre elas.

Em relação a dimensão curricular, as DCNs focam bastante nesse assunto e mostram um olhar mais democrático sobre ele, garantindo uma concepção mais democrática do mesmo, o qual valorize mais o aluno em sua comunidade, leve em consideração o saber do aluno, além de influenciar numa gestão democrática. Ainda sobre as DCNs, a avaliação se destaca dando importância ao caráter de continuidade, em que a aprendizagem é um processo e não uma nota final, um número, como a sociedade impõe. Resta perceptível a dificuldade em aplicar esta ideia quando temos vestibulares e concursos, por exemplo, que definem as pessoas em números, classificam e excluem pela falta das mesmas oportunidades em relação a escola pública e privada. A falta de democratização, portanto, leva à exclusão impedindo os mais pobres de ingressar em universidades boas e conseguir empregos que almejam.

Os resultados da pesquisa realizada neste trabalho elucidam que o processo educativo brasileiro reproduz muito um pensamento limitante – no sentido da apropriação cultural e falta de desenvolvimento crítico – sendo este pensamento difundido por teóricos e comentadores educacionais que pautam o discurso da opressão e do Estado mínimo. Porém, as legislações e normativas educacionais – por mais que sejam pautadas e cooptadas pela lógica dominante – ainda assim, conseguem promover um ensino dialógico com as diversas manifestações culturais dos alunos, sendo este pensamento difundido durante o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e na Base Nacional Comum Curricular. Possibilitando enfim, uma educação que seja pautada pela prática social dos alunos, conforme Libâneo “A educação, momento da prática social, atua como coadjuvante no movimento de transformação social; atua na tomada de consciência do poder coletivo por parte dos sujeitos ‘portadores da práxis social viva’ [...]”. (LIBÂNEO, 2008, p.136).

Este pensamento é bastante significativo, permitindo pensar e refletir numa educação que seja voltada para a realidade social dos sujeitos, não tendo nenhuma

amarra estatal que proíba as diversas manifestações culturais e sociais. A pedagogia estudada tem como base a potencialização do ensino, pois ela não limita o trabalho docente por não reduzir:

[...] à pura transmissão de conhecimentos, nem à crença na sua apropriação espontânea pelo aluno, nem à mera formação política. É um processo simultâneo de transmissão/assimilação ativa, onde o professor intervém trazendo um conhecimento sistematizado e onde o aluno é capaz de reelaborá-lo criticamente com os recursos que traz para a situação da aprendizagem. [...]. (LIBÂNEO, 2008, p.136-137).

Ou seja, podemos resumir que professor e aluno têm um diálogo de igualdade, que seus conhecimentos importam para a construção do conhecimento, tanto o saber mais elaborado do professor, quanto o mais empírico do aluno. Nesse diálogo e contextualização que ocorre uma educação democrática, construindo-se o conhecimento em conjunto, de acordo com as experiências dos agentes inseridos na sociedade.

Encerro este trabalho defendendo e acreditando que a educação nacional passará ou iniciará um processo de ampliação intelectual, superando os paradigmas educacionais alienantes. Acredito que isso será possível se nós, educadores, fomentarmos uma alfabetização crítica, na qual os alunos possam fazer uma *práxis* do conhecimento aprendido. Ainda, que os alfabetizados consigam, logo nas primeiras palavras aprendidas, começar a compreender e se comunicar com a sociedade, sendo inseridos nela e trazendo sentimento de pertencimento à sociedade, através da aplicação lógica dos conteúdos aprendidos e principalmente reelaborando eles em sua prática de cidadania.

A defesa desta educação emancipatória corrobora com o que o educador Paulo Freire (2015) propõe como relação educador-educando: “Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo” (FREIRE, 2015, p.105). Esta é a defesa que faço por uma educação democrática, onde todos os agentes educacionais tenham voz ativa e participação durante todo o processo educativo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da educação. Secretaria da Educação Básica. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 30 abr. 20.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- DOURADO, Luiz F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.
- FONSECA, J. J. S. (2002). Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC. [Apostila.]
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação**. Textos selecionados – INODEP, Porto: Nova Crítica, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.
- KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2017.
- LIBÂNEO, José C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociologia**. Campinas, v. 27, n. 94. p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARX, Karl. **O Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Referencial Curricular Gaúcho: Humanas, Porto Alegre. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018, V1.

SAVIANI, D. José Carlos Libâneo: pedagogia, didática na democratização da escola pública. *In*: SUANNO, Marilza; CHAVES, Sandramara; ROSA, Sandra. (Org.). **Educação como prática social, didática e formação de professores**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020. p. 29-47.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Cortez e autores associados, 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004.

VIANA, S. A cultura é plural. **O Dia**, [S./], 1 maio 2019. Disponível em: <<https://odia.ig.com.br/opiniao/2019/04/5638064-simone-viana--a-cultura-e-plural.html>>. Acesso em: 27 mar. 2020.