

BNCC e alfabetização: crítica à preponderância do trabalho com textos do cotidiano à luz da pedagogia histórico-crítica

Arthur Guilherme Monzelli¹

Ana Laura Dornelles de Carvalho Corrêa Porto²

Érica Zavanella Navarro³

Carolina Góis Ferreira⁴

Recebido em março de 2023

Aceito em dezembro de 2023

RESUMO

Trata-se de um artigo que busca evidenciar a concepção de alfabetização presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e identificar quais pressupostos teórico-metodológicos estruturam o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa nesse documento orientador. Por conseguinte, busca-se

¹ Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, é mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Atualmente é professor de sociologia e filosofia da Associação Comunitária de Educação para Jovens e Adultos Ong Fenix e professor de sociologia da educação básica II nas escola estadual Orlando Perez Professor. Tem experiência na área de Ciências Humanas, com ênfase em Sociologia e Educação. Conato: arthurmonzelli.agm@gmail.com.

² Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Campus de Araraquara. Possui graduação em Letras (Licenciatura plena e Bacharelado), com habilitação em Língua portuguesa (2019), inglesa (2019) e espanhola (2022) também pela UNESP de Araraquara. É membro do grupo de pesquisa InviTe - Intercâmbio Virtual e Teletandem: Línguas Estrangeiras para Todos (CNPq/UNESP) e do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Línguas (GPFPL). Atualmente é bolsista do programa de Formação Didático-Pedagógica para Cursos de Modalidade a Distância - UNIVESP/UNESP e mediadora do programa de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras da UNESP, Teletandem Araraquara. Contato: aldccp98@gmail.com.

³ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Campus de Araraquara (2007 - 2010). Possui também licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Araraquara. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Campus de Araraquara. Atua como professora da Educação Infantil municipal de Araraquara desde de 2014 até a presente data. Contato: ericazn1987@gmail.com.

⁴ É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus Araraquara, onde realizou, sob orientação do Prof. Dr. Newton Duarte, pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC) intitulada "O clássico como objetivação do desenvolvimento cultural", que contou com apoio do CNPq. É mestra em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus Araraquara, onde realizou, sob orientação do Prof. Dr. Newton Duarte, a pesquisa "Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica". Doutoranda em Educação Escolar, também sob orientação do Prof. Newton Duarte, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus Araraquara, com o título provisório de "Os conhecimentos escolares e a natureza humana: fundamentos histórico-filosóficos da pedagogia histórico-crítica". Participa do grupo de pesquisas Estudos Marxistas em Educação e dos grupos de estudo Pedagogia Histórico-Crítica em Movimento e Espaço Marx Irati. Contato: carolina.gois88@gmail.com.

responder a seguinte questão: de que forma são concebidos os textos clássicos no processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura dos(as) estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental? Para obter a resposta dessa pergunta, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo constituída de análise documental, amparada na revisão bibliográfica de autores clássicos do materialismo histórico-dialético, da Pedagogia histórico-crítica e da filosofia marxista da linguagem de Valentin Nikoláievitch Volochinov. Como resultado, constatou-se uma tendência na centralização do processo de alfabetização no trabalho pedagógico com as assim chamadas “práticas de linguagem contemporânea”, relegando o acesso dos discentes à apropriação de conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, o que resulta no empobrecimento da formação dos estudantes do ensino fundamental.

Palavras-chave: Alfabetização; BNCC; Textos clássicos; Textos do cotidiano.

National Common Curricular Base and Literacy: analysis of the preponderance of work with everyday texts in the light of Historical-Critical Pedagogy

ABSTRACT

This work aims to highlight the literacy concept present in the National Common Curricular Base (BNCC in Portuguese) and identify which theoretical-methodological assumptions structure the teaching and learning process of the Portuguese language in this guiding document. Therefore, we seek to answer the following question: how are classical texts conceived in the teaching and learning process of writing and reading of students in the first cycle of elementary school? To obtain this answer, a qualitative research based on a document analysis supported by the bibliographic review of classical authors of historical-dialectical materialism, Historical-Critical Pedagogy and the Marxist philosophy of language by Valentin Nikolaievitch Voloshinov was developed. As a result, we verified a document tendency to center the literacy process in the pedagogical work with the so-called "contemporary language practices", relegating the students' access to contents historically accumulated by humanity, which results in the general impoverishment of the elementary school students learning process.

Keywords: Literacy; BNCC; Classic texts; Everyday texts.

Introdução

O objetivo geral deste artigo é identificar qual é a concepção de alfabetização presente na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), a fim de compreender quais são os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa nesse documento norteador. Para tanto, busca-se responder a seguinte pergunta de pesquisa: de que forma são concebidos os textos clássicos no processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura dos(as) estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental? Para responder essa questão, realizou-se uma pesquisa qualitativa de análise documental, amparada por uma revisão bibliográfica de autores clássicos do materialismo histórico-dialético, da Pedagogia histórico-crítica (PHC) e da filosofia marxista da linguagem de Valentin Nikoláievitch Volóchinov (1895-

1936). Partiu-se da hipótese de que a BNCC tende a subvalorizar a importância dos textos clássicos no processo de alfabetização, enquanto concentra o ato de alfabetizar no trabalho pedagógico com textos relacionados à vida cotidiana. Por fim, como resultado desta pesquisa, constatou-se uma tendência na centralização do processo de alfabetização no trabalho pedagógico com as assim chamadas “práticas de linguagem contemporâneas”, ou seja, textos provenientes das mídias digitais, como *blogs*, *e-books*, *podcasts* etc., desconsiderando a necessidade de os estudantes se apropriarem de conteúdos clássicos historicamente acumulados pelo gênero humano, resultando no empobrecimento da formação dos estudantes do ensino fundamental.

As pesquisas em educação fundamentadas pelo materialismo histórico-dialético, sobretudo a Pedagogia histórico-crítica, têm se preocupado exaustivamente com a defesa de um processo educacional voltado à socialização dos saberes historicamente construídos em arte, filosofia e ciência. Em meio às diferentes perspectivas marxistas de educação⁵, a alfabetização se mostra um objeto de estudo, embora ainda não tenha sido concebido como um método de alfabetização histórico-crítico definitivo. Desse modo, este artigo analisa as concepções de linguagem predominantes na *Base*, tais como o objetivismo abstrato⁶ e o subjetivismo individualista⁷ bem como o foco no trabalho pedagógico com textos do cotidiano, a fim de contribuir para a reflexão acerca dos princípios e caminhos de um processo de alfabetização embasado na Pedagogia histórico-crítica. Portanto, preza-se aqui pelo trabalho com textos clássicos desde o começo do processo de alfabetização até o fim da educação básica, quando se almeja que os estudantes tenham alcançado o domínio da linguagem escrita e da leitura. Além disso, o artigo defende a contextualização dos diferentes significados das palavras ensinadas aos(as) alunos(as) durante o desenvolvimento de sua alfabetização.

⁵ Consultar Mazzeu (2016 e 2018).

⁶ Objetivismo abstrato é, segundo Volóchinov (2018, p. 170), uma tendência do pensamento filosófico-linguístico que concebe a língua como “um fenômeno social não na qualidade de processo, mas como um sistema estável de normas linguísticas”. Além disso, tem como característica fundamental a compreensão da necessidade da “exterioridade da língua em relação a cada consciência individual” (Volóchinov, 2018, p. 170).

⁷ Para Volóchinov (2018), o subjetivismo abstrato ou individualista é uma concepção filosófica-linguística que atua dentro do espiritualismo e do idealismo, uma vez que concebe a língua como resultado único e exclusivo de expressões individuais.

A fim de analisar os fundamentos da alfabetização identificados na BNCC, faz-se necessário situar esse documento orientador em meio a um processo de precarização e desmonte da educação pública brasileira, conduzido na atual fase neoliberal do modo de produção capitalista. Em contraposição à tendência pedagógica supracitada, este artigo discute a importância da utilização de textos clássicos tanto no processo de alfabetização, quanto nas demais etapas da formação escolar dos estudantes, ou seja, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Esse artigo se respalda nos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, na Pedagogia histórico-crítica, mais especificamente nas obras de Dermeval Saviani (1994, 2012, 2013) e Newton Duarte (2006, 2016), bem como na concepção ideológica da linguagem defendida por Volóchinov (2018), estudioso membro do Círculo de Bakhtin.

Estruturalmente, o artigo se divide em quatro partes: na primeira delas, é contextualizado o surgimento da BNCC em meio às políticas neoliberais para a educação no Brasil e são expostos os fundamentos da alfabetização presentes na *Base*, em especial, para os primeiros dois anos do Ensino Fundamental. Além disso, são discutidas suas principais inspirações pedagógicas, metodológicas e seu enfoque na utilização de textos do cotidiano, com intuito de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na Educação Infantil; na sequência, o segundo tópico analisa a tendência da BNCC em centralizar o processo de alfabetização no trabalho com os assim chamados “textos do cotidiano”, supostamente norteados pelos interesses dos(as) estudantes, em detrimento do cânone, revelando o ecletismo de sua concepção teórica, metodológica e pedagógica. Em seguida, são destacadas as limitações da alfabetização proposta pela BNCC, ressaltando a necessidade de se pensar em um processo de ensino e aprendizagem que se fundamente na socialização dos conhecimentos clássicos dos campos da ciência, da filosofia e da arte. Por fim, problematiza-se a ambiguidade presente na proposta da *Base* em defender uma formação crítica, embasada na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929), quando na realidade atua na chave da reprodução dos pressupostos das pedagogias do “aprender a aprender”⁸, precarizando a

⁸ Em síntese, “[...] o núcleo definidor do lema ‘aprender a aprender’ reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na

formação dos estudantes e, conseqüentemente, seu desenvolvimento intelectual, humano e cidadão ao longo de toda a sua trajetória escolar.

Fundamentos da Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Antes de expor os princípios do processo de alfabetização, preconizados pela BNCC, faz-se necessário contextualizar o surgimento desse documento normativo. Nesse sentido, não se pode perder de vista que a *Base* é resultado de uma série de reformas neoliberais da educação brasileira, patrocinadas por agências de fomento econômico internacionais, sobretudo, o Banco Mundial. Segundo Libâneo (2012), a década de 1990 foi o período em que o neoliberalismo avançou sobre as políticas educacionais no Brasil, aliás, durante o governo de Itamar Franco, foi desenvolvido o *Plano Decenal de Educação Para Todos*, que vigorou de 1993 até 2003. Esse plano era quase uma réplica da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990), elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) em Jomtien, Tailândia, cujo principal objetivo era estimular reformas educacionais desenvolvidas para que todos os países alcançassem “um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 1998, p. 4).

Sendo assim, as políticas educacionais inspiradas pela *Declaração*, gradativamente prepararam o terreno para que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas escolas públicas brasileiras fosse cada vez mais organizado em torno do “campo dos valores, das competências, das habilidades e das relações interpessoais” (Rabelo; Jimenez; Segundo, 2015, p. 17).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) as reformas educacionais neoliberais permearam a elaboração das *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), em 1996, e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), em 1997-98. Mesmo com a saída de FHC da gestão do gabinete presidencial, substituído por Luiz Inácio Lula da Silva, quadro histórico do Partido dos Trabalhadores (PT), as políticas neoliberais continuaram norteando a organização educacional brasileira.

descaracterização do papel do professor como alguém que tem um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar” (Duarte, 2006, p. 8).

Durante os governos petistas foram criados o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), em 2007, e o *Plano Nacional de Educação* (PNE), em 2014, os quais consolidavam uma política educacional neoliberal com base no aprimoramento de planos e metas de incentivo financeiro público à educação, guiados por índices de qualidade educacionais produzidos por sistemas internos e externos de avaliação, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame nacional do ensino médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – (ENADE), entre outros (Libâneo, 2012).

Em síntese, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* internacionalmente estimulou a disseminação de políticas educacionais centralizadas no desenvolvimento de saberes socioemocionais em detrimento do ensino de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, ao mesmo tempo que estimulou a padronização de um sistema avaliativo geral e contínuo, baseado em indicadores de resultados que devem ser atingidos como metas empresariais (Rabelo; Jimenez; Segundo, 2015). É em meio a esse quadro de ascensão e hegemonização de políticas educacionais neoliberais que se desenvolveu a BNCC.

Agora, no que diz respeito aos elementos que envolvem o processo de alfabetização propriamente desenvolvido pela *Base*, é válido pontuar que eles aparecem pela primeira vez no capítulo dedicado à Educação Infantil, mais precisamente no campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”, que tem como objetivos de aprendizagem questões relacionadas à decodificação de um código linguístico. Na sequência, eles aparecem associados a uma discussão mais ampla sobre a etapa do Ensino Fundamental, mais especificamente, no interior da área das Linguagens, que se vincula ao componente curricular “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos iniciais”.

No entanto, antes de tratar de sua concepção de alfabetização, a BNCC destaca a necessidade de articular o Ensino Fundamental e as experiências vividas na Educação Infantil. O documento propõe que essa articulação deveria ter como intuito tanto uma progressiva sistematização dessas experiências, quanto um desenvolvimento por parte dos alunos de novas formas de relação com o mundo, buscando uma construção ativa de conhecimentos. Nesse sentido, no decorrer do texto, é evidenciada a valorização de situações lúdicas de aprendizagem, assim como é sublinhado que o trabalho nessa faixa

etária deve se organizar em torno dos interesses manifestos pelas crianças, que têm por base suas experiências vivenciadas no cotidiano. Dessa forma, por meio dessas experiências, as crianças podem progressivamente mobilizar operações cognitivas cada vez mais complexas, ampliando a compreensão dos seus interesses imediatos (Brasil, 2018).

A partir dessa perspectiva, a *Base* destaca que é no Ensino Fundamental, mais especificamente nos dois primeiros anos, que se espera que a criança se alfabetize. Período esse, menor do que aquele outrora estipulado pelos PCNs, de três anos. A alfabetização aqui é compreendida como o foco da ação pedagógica dessa etapa de ensino. É ela que pode garantir diversas oportunidades para a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, assim como o envolvimento em práticas diversas de letramentos (Brasil, 2018).

Segundo a BNCC, no processo de alfabetização é necessário que os alunos conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita e da leitura; ou seja, devem conseguir

“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 [...] além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2018, p. 89-90).

De acordo com a *Base*, trabalhar com a alfabetização exige entender que esta última ocorre por meio de um processo no qual o aluno se apropria da ortografia do português escrito, ao mesmo tempo que compreende como se forma o processo de construção do conjunto de conhecimentos sobre o sistema fonológico de sua língua. Para isso, é necessário conhecer o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever e, além disso, perceber as relações bastante complexas entre os sons da fala e a escrita.

Desse modo, o processo de alfabetização, ou seja, a construção do conhecimento das relações fonografêmicas é complementado por um processo mais longo denominado ortografização, cujo objetivo é inteirar o conhecimento da ortografia do português. Ainda segundo a BNCC, na construção desses conhecimentos, há três relações que são importantes: o primeiro ponto de destaque diz respeito às relações entre a variedade de

língua oral falada e a língua escrita, ou seja, significa considerar que a criança possa relacionar com as letras não necessariamente os fonemas correspondentes; o segundo destaque é sobre os tipos de relações fono-ortográficas do português. Ademais, também é necessário considerar o quão complexas são essas relações, em sua grande maioria irregulares, dependendo de um longo processo de construção que pode durar a vida toda.

Há, portanto, pouca regularidade grafema-fonema no Brasil e algumas regularidades dependem que o aluno já possua um conhecimento de gramática. O terceiro e último destaque diz respeito à estrutura da sílaba do português. A BNCC destaca que, muitas vezes, essa questão da estrutura silábica no processo de alfabetização é abordada de forma errônea; pois, normalmente, após a apresentação das vogais já são apresentadas as famílias silábicas sempre com sílabas simples (consoante/vogal), em vez de serem apresentadas como grupos de fonemas pronunciados em uma só emissão de voz, mas com diferentes arranjos consonantais em torno da vogal (Brasil, 2018).

De forma esquemática, o documento orientador apresenta algumas capacidades envolvidas no processo de alfabetização, compreendendo-o como um processo de codificação e decodificação. Podemos destacar: a necessária capacidade de compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; o necessário domínio das convenções gráficas; o conhecimento do alfabeto; a compreensão da natureza alfabética do nosso sistema de escrita; o domínio das relações entre grafemas e fonemas; a decodificação de palavras e textos escritos; saber ler, de modo a reconhecer globalmente as palavras; e, por fim, permitir a ampliação do olhar para porções maiores de texto desenvolvendo fluidez de leitura.

Para finalizar, é destacado que os processos de alfabetização e também de ortografização terão impacto em gêneros abordados tanto para leitura quanto para produção oral. Nesse sentido, a BNCC apresenta que, nos primeiros anos iniciais, os textos serão menos complexos, tais como, bilhetes, listas, convites, manchetes, cantigas de roda, receitas etc., pois favoreceriam um enfoque maior na grafia e iriam se complexificando nos anos subsequentes. O intuito seria dar ênfase a textos que

dialoguem com o cotidiano dos alunos e é nessa perspectiva que a preponderância dos textos cotidianos se destaca.

A ênfase do trabalho com textos do cotidiano na concepção de alfabetização da BNCC

Como foi discutido no tópico anterior, o processo de alfabetização, tal como é concebido pela BNCC, se expressa particularmente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, se estendendo e, em teoria, se complexificando nos demais anos dessa etapa de ensino. Além disso, a *Base* destaca que a alfabetização é uma preocupação específica da área das Linguagens, sobretudo no componente curricular de Língua Portuguesa – ainda que possa ser complementada pelas áreas de Ciências Naturais, Ciências Humanas e Arte. A BNCC também afirma assumir, amparada nos PCNs, uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, a qual concebe a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (Brasil, 1997, p. 22).

Contudo, ainda que a *Base* se proponha a ser um documento orientador, ela negligencia aos seus leitores uma explicação mais pormenorizada dessa perspectiva de linguagem, omitindo também a sua origem teórica. Apesar disso, mesmo um leitor curioso que se proponha a consultar os PCNs encontrará dificuldades para identificar a concepção de linguagem da BNCC, pois a assim chamada perspectiva enunciativo-discursiva é explicada de uma forma geral e atrelada apenas nas entrelinhas ao filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), mais especificamente na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*. Entretanto, hoje têm-se informações o suficiente para afirmar que essa obra, na realidade, foi produzida por Volóchinov, filósofo russo pertencente ao grupo de estudiosos da linguagem e da arte denominado *Círculo de Bakhtin*. Mais problemático que a polêmica sobre a autoria da obra supracitada é o fato de a concepção de linguagem assumida pela BNCC estar demasiado apegada ao trabalho com os saberes do cotidiano, secundarizando o significado das palavras no processo de alfabetização. Entretanto, algo completamente distinto é proposto pela concepção filosófico-metodológica de

linguagem de Volóchinov (2018) , que se concentrava na análise do significado das palavras e, ao mesmo tempo, criticava as duas concepções de linguagem que estavam em disputa em sua época, isto é, a objetivista abstrata e a subjetivista individualista.

Sendo assim, faz-se necessário discutir outro aspecto fundamental ao processo de alfabetização preconizado pela BNCC, a saber “a centralidade do **texto** como unidade de trabalho [...] de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção” (Brasil, 2018, p. 67), ao mesmo tempo que destaca a necessidade de se promover habilidades e competências as quais favoreçam o “uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de texto em várias mídias e semioses” (Brasil, 2018, p. 67).

No que diz respeito à centralidade do trabalho com textos e à sua contextualização no processo de alfabetização, Volóchinov (2018) e a BNCC concordam entre si, porém a concordância cessa quando se observa que o filósofo soviético estava preocupado com o significado das palavras em seus determinados contextos históricos de formação, bem como analisava sua dinâmica específica de transformação, o que parece sugerir um trabalho mais concentrado nas produções textuais escritas, enquanto, por outro lado, a *Base* defende que o processo de alfabetização deveria ser realizado a partir do trabalho com diferentes práticas de linguagem textual. Apesar disso, dentre as possibilidades de textos a serem trabalhados na alfabetização, a BNCC direciona implicitamente os professores a utilizarem textos relacionados ao cotidiano dos estudantes, uma vez que destaca a necessidade do “uso significativo da linguagem” nas atividades escolares de leitura e produção textual.

A noção de conhecimentos e atividades “significativas” aos estudantes têm uma raiz escolanovista⁹ e representa um dos fundamentos das pedagogias do “aprender a aprender”, pois parte do pressuposto de que o interesse individual dos alunos deve ser o eixo norteador do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, da alfabetização (Duarte, 2006). Nesse sentido, existe uma espécie de canto de sereia entre

⁹ O movimento da Escola Nova surgiu no final da década de 1920, com intuito de reformar os métodos pedagógicos e as práticas docentes consideradas tradicionais. Suas principais reivindicações estavam atreladas a preocupação de concentrar o processo de ensino e aprendizagem nos estudantes e em seus interesses.

os professores brasileiros no que diz respeito à questão do trabalho com “saberes significativos” dos estudantes, pois muitos, tal como Duarte (2006) já destacou, pensam que tais saberes valorizariam o conhecimento prévio dos alunos, supostamente respeitando seu contexto sociocultural e, portanto, permitiriam a conquista de sua autonomia intelectual. Aqui se concorda com Duarte (2006, p. 55) quando ele afirma que essa compreensão dos assim chamados saberes significativos é como um eufemismo para se “aceitar, sem questionamentos, o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos” (Duarte, 2006, p. 55).

E quais seriam, então, segundo as orientações da BNCC, os textos que promoveriam o desenvolvimento de “saberes significativos” nos estudantes? A leitura da *Base* aponta que seriam os textos diretamente relacionados com o cotidiano dos alunos, sobretudo os que dizem respeito às assim chamadas “práticas de linguagens contemporâneas”. Tais linguagens abarcam, de acordo com o documento orientador, gêneros textuais recentes, principalmente àqueles relacionados ao mundo da informática e da tecnologia eletrônica, tais como “ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos [...] redes sociais e outros ambientes da *Web* [...] *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais [...] *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto [...] *fanfics* [...] *e-zines*” (Brasil, 2018, p. 68), entre outros.

Tendo compreendido que a BNCC preza pelo trabalho com gêneros textuais cotidianos, pode-se questionar de que forma ela orienta a realização do processo de alfabetização mediante o uso desses textos. Essa questão gira em torno de duas palavras: competências e habilidades. Em razão dos limites da estrutura sintética própria dos artigos científicos e do caráter genérico irreduzível das próprias competências e habilidades propostas na BNCC, optou-se por evitar um exaustivo detalhamento das seis competências gerais da área de linguagem¹⁰ e as inúmeras habilidades específicas referentes a cada um dos quatro eixos temáticos da organização curricular do componente de Língua Portuguesa.

¹⁰ Para informações mais detalhadas consultar: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. p. 65.

A título de curiosidade, esses quatro eixos temáticos são: 1º) Eixo leitura¹¹; 2º) Eixo da produção de textos¹²; 3º) Eixo da oralidade¹³ e 4º) Eixo da análise Linguística/Semiótica¹⁴. De acordo com a própria base, “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” (Brasil, 2018, p. 71); “O **Eixo da Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico” (Brasil, 2018, p. 76); “O **Eixo da Oralidade** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (Brasil, 2018, p. 78) e “O **Eixo da Análise Linguística/Semiótica** envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos)” (Brasil, 2018, p. 80).

Além disso, cada eixo temático, que está relacionado a uma prática de linguagem específica, articula-se a um campo de atuação, a fim de demonstrar que tais práticas de linguagem “derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (Brasil, 2018, p. 84). Sendo assim, a BNCC estipula cinco campos de atuação diferentes: 1º) o Campo da vida cotidiana; 2º) o Campo artístico-literário; 3º) o Campo das práticas de estudo e pesquisa; 4º) o Campo jornalístico-midiático e 5º) o Campo de atuação na vida pública. Ao voltar-se o olhar mais atento para o processo de alfabetização, que se desenvolve nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se que em tais anos a *Base* orienta os(as) professores(as) que priorizem o trabalho com o Campo da vida cotidiana, ou a trabalhem os demais campos sob a mediação dos saberes cotidianos.

Levando o que foi exposto em consideração, uma primeira característica que se sobressai na concepção de alfabetização da BNCC é a ambiguidade de seu ecletismo teórico-metodológico. No capítulo em que são expostas as orientações sobre o componente curricular de Língua Portuguesa, a *Base* engloba em sua concepção de

¹¹ Ibid., p. 72-74.

¹² Ibid., p. 77-78.

¹³ Ibid., p. 79-80.

¹⁴ Ibid., p. 82-83.

linguagem elementos metodológicos provenientes de concepções pedagógicas e filosófico-linguísticas distintas e, muitas vezes, antagônicas. Aspectos da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, mais especificamente a ideia de a linguagem ser histórica e socialmente determinada, estão, por exemplo, arbitrariamente interligados com a assim chamada “Pedagogia das Competências¹⁵”. Ademais, elas ainda se encontram atreladas ao princípio construtivista de que os interesses dos estudantes devem nortear todo o processo de alfabetização, pois seriam eles os únicos responsáveis pelo desenvolvimento autônomo de suas próprias aprendizagens. E, por fim, à combinação entre a pedagogia das competências, a filosofia marxista da linguagem e o construtivismo ainda foi adicionado o pragmatismo/neopragmatismo, pois todos eixos temáticos e campos de atuação pelos quais os professores são orientados a trabalhar durante a alfabetização precisam necessariamente estar ligados às “práticas de linguagem”, ou seja, precisam contemplar necessidades úteis à vida cotidiana. Esse ecletismo metodológico, presente no documento orientador, confunde e dificulta a realização do processo de alfabetização.

Uma segunda característica que se manifesta na concepção de alfabetização da BNCC é a, já destacada, obsessão e ênfase no trabalho com os textos do cotidiano. Durante as orientações referentes ao processo de alfabetização dos estudantes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC destaca a necessidade de trabalhar gêneros textuais cotidianos como, por exemplo, “as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo [...] listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegendas, manchetes [...] lista de regras da turma etc.” (Brasil, 2018, p. 93). Somados a essa indicação, a *Base* exaustivamente recomenda o trabalho com práticas de linguagem contemporâneas, relacionados à assim chamada cultura digital, tais como redes sociais, revistas e textos digitais, *podcasts*, vídeos hospedados na internet, entre outros (Brasil, 2018).

¹⁵ Vale ressaltar ainda que a pedagogia das competências já é, em si, resultado de um ecletismo teórico entre construtivismo, tecnicismo e neopragmatismo. Para mais informações consultar o artigo *É possível uma pedagogia das competências contra hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo* (2003), de Marise Ramos.

Ademais, em uma nota de rodapé, a BNCC se defende afirmando que o espaço excessivo dedicado a orientar os professores a trabalharem com textos do cotidiano, sobretudo com os “novos letramentos e à cultura digital [...] [justifica-se] tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual” (Brasil, 2018, p. 69). Essa argumentação apresentada pela *Base* parece fazer um movimento análogo ao que é feito na teoria da curvatura da vara de Lênin (ou teoria pendular)¹⁶, mas de uma maneira incompleta e cínica, pois os textos do cotidiano e os novos letramentos digitais ganham grande destaque na proposta da BNCC, a fim de contrabalancear uma suposta ênfase no trabalho com textos impressos e clássicos. Contudo, não é permitido, tal como é crucial a tal teoria, que a vara alcance seu ponto de equilíbrio, ficando indeterminadamente estendida para o polo do cotidiano.

Por fim, a *Base* argumenta que o trabalho com os textos referentes à vida cotidiana, embora promovam entendimentos parciais sobre o conteúdo que está sendo estudado e estejam estritamente ligados aos interesses dos alunos, ainda assim, têm o potencial de encorajar “a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos” (Brasil, 2018, p. 76). E mesmo os textos de maior complexidade, os textos clássicos, seja no campo da literatura, da ciência, da filosofia ou da arte estão, em sua totalidade, subordinados ao pragmatismo preponderante na BNCC. Em outras palavras, tais gêneros textuais clássicos “devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (Brasil, 2018, p. 68). Assim, o trabalho com textos clássicos precisa ser útil, ou seja, reproduzir os modos de pensar, sentir e agir socialmente vigentes, sem se preocupar em possibilitar aos estudantes a compreensão e a possível transformação dos antagonismos de classe próprios à sua época.

¹⁶ Essa teoria “foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: ‘quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto’” (Saviani, 2012, p. 36-37). Saviani (2012) afirma ter feito tal movimento, ao mostrar as limitações do escolanovismo, ao mesmo tempo que destacava elementos progressivos na pedagogia tradicional. Sua intenção não era recuperar a pedagogia tradicional, mas “curvar a vara para o lado oposto” da pedagogia nova, a fim de que ela chegasse em seu equilíbrio, a saber: a pedagogia histórico-crítica.

Limitações dos textos do cotidiano e a importância dos textos clássicos na alfabetização

Até o presente momento foram expostos os fundamentos da alfabetização proposta pela BNCC, bem como a perspectiva teórica, linguística e metodológica eclética desse documento, que concentra o trabalho pedagógico nos gêneros textuais da vida cotidiana. Além disso, se demonstrou que o principal objetivo da *Base* é o treinamento de habilidades e competências para o desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes, almejando situar a alfabetização em contextos significativos. Agora se faz necessário destacar a limitação desse processo de alfabetização.

É crucial compreender que toda pedagogia busca responder às seguintes questões: o que se deve ensinar? A quem se deve ensinar? Como se deve ensinar? No que diz respeito ao processo de alfabetização, essas três questões expressam-se de modo estrutural. Nesse sentido, a BNCC entende que o que se deve ensinar são os saberes da vida cotidiana, admitindo que o conhecimento sistematizado até pode ser trabalhado, contanto que atenda de forma pragmática aos interesses individuais dos estudantes. O sujeito do processo de ensino e aprendizagem é o indivíduo em sua concepção abstrata e burguesa, ou seja, um ser dotado de interesses e paixões particulares, absolutamente criativo e quase desatrelado de toda e qualquer determinação social. E tanto o processo de ensino e aprendizagem quanto a alfabetização devem ser orientados levando em conta os interesses autônomos e espontâneos do aluno que, por sua vez, precisam ser apenas potencializados a partir do treinamento e aprimoramento de habilidades e de capacidades individuais.

Nessas circunstâncias, mostra-se válido retomar a discussão sobre as diferenças existentes entre o estudante empírico e o concreto (Saviani, 2013). Nessa distinção categorial, explicita-se a importância da socialização em âmbito escolar dos conhecimentos sistematizados em ciência, filosofia e arte. De acordo com Saviani (2013), não se deve confundir saberes empíricos com saberes concretos, pois os primeiros dizem respeito às experiências imediatas dos sujeitos sociais, ou seja, àquelas relacionadas à vida cotidiana. Já os conhecimentos concretos desenvolvem-se, segundo Marx (2011, p. 54), como “uma rica totalidade de muitas determinações e relações” os quais, por sua

vez, só podem ser apreendidos através da “reprodução do concreto por meio do pensamento [...] [, um procedimento específico] da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível” (Marx, 2011, p. 54), ou seja, de forma abstrata.

Na sequência, Saviani (2013) critica a máxima escolanovista para a qual o processo de ensino e aprendizagem (que engloba a alfabetização) deveria ser norteado pelos interesses dos estudantes, perguntando quais seriam tais interesses? Seriam os interesses dos estudantes empíricos ou os interesses dos estudantes concretos? Tendo compreendido que o escolanovismo se preocupa com o estudante empírico, existente na forma abstrata, o autor destaca que os professores, em contraponto, trabalham diariamente com alunos concretos, ou seja, sujeitos sociais que “não escolhem os meios e as relações de produção que herdaram da geração anterior, e a sua criatividade não é absoluta, mas faz-se presente. [...] [Além disso,] sintetizam relações sociais que eles não escolheram. [Portanto, não podem] [...] fazer tudo pela sua própria escolha” (Saviani, 2013, p. 121).

Dessa forma, para Saviani (2013), é possível que o estudante empírico não se interesse por conhecimentos que interessam ao estudante concreto. Por exemplo, o estudante empírico poderia desejar se tornar um *influencer*, um *tiktoker* ou um *youtuber*, ocupações¹⁷ que estão na ordem do dia e prometem sucesso e enriquecimento fácil. Aliás, a BNCC até reforça o *trabalho pedagógico com os interesses dos estudantes empíricos*, pois parte do pressuposto de que “a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente” (Brasil, 2018, p. 68), justificando, assim, a necessidade de preparar esses estudantes por meio do treinamento de habilidades específicas, a partir das quais poderiam se adaptar à satisfação de demandas do mercado de trabalho que estão para surgir. O aluno concreto, mesmo que tivesse a mesma intenção do aluno empírico supracitado, expressaria tal interesse de outra maneira. Demandaria para si, por exemplo, o acesso ao conhecimento sistematizado nas áreas de informática e programação, as quais fundamentam as ocupações e ferramentas contemporâneas.

¹⁷ Optou-se aqui pelo termo ocupação, pois tais “empregos” contemporâneos estão desprovidos de direitos trabalhistas, planos de carreira, sindicatos ou mesmo um histórico de desenvolvimento reconhecido no mundo do trabalho. Essas ocupações também não exigem dos trabalhadores uma trajetória sólida e extensa de formação para serem realizadas.

Também questionaria quais são as condições de vida e trabalho decorrentes das atuais formas de emprego em sua sociedade e, conseqüentemente, refletiria sobre as reais condições de acessibilidade da classe trabalhadora às assim chamadas “profissões do futuro”.

Ao estudante concreto, então, interessa a socialização dos saberes sistematizados, apreendidos com as gerações passadas e adquiridos por meio do processo de ensino e aprendizagem mediado pelos(as) professores(as) na escola, pois, “enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento” (Saviani, 2013, p. 122). Portanto, a tarefa primordial da educação escolar é viabilizar aos estudantes tais saberes.

No que diz respeito ao âmbito próprio da alfabetização, a BNCC novamente trabalha com o estudante empírico, pois está preocupada em treinar as crianças para codificar e decodificar informações presentes em textos da vida cotidiana, desenvolvendo nelas a assim chamada proficiência leitora, ou seja, conhecer o alfabeto, desenvolver rapidez e fluidez de leitura, tornar-se capaz de ler e escrever um número cada vez maior de palavras, distinguir uma informação implícita de uma explícita, entre outras (Brasil, 2018). Em contrapartida, uma alfabetização que se realiza por meio do trabalho com textos clássicos, permite à criança compreender que a linguagem é um produto da atividade humana, tem uma função social, uma origem e um desenvolvimento. Portanto, os textos clássicos carregam em si um acúmulo de conhecimentos e experiências humanas. Nesse sentido, os estudantes concretos têm o direito de ter acesso a essa humanidade condensada em estado latente, a essa rica totalidade de múltiplas e diversas determinações durante seu processo de alfabetização.

Em síntese, a limitação pedagógica do trabalho com textos do cotidiano na alfabetização se apresenta no fato de eles desviarem a atividade pedagógica de sua especificidade, isto é, “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 13), restringindo o desenvolvimento dos estudantes à reprodução de sua realidade social mais imediata.

Para se trabalhar com textos clássicos na alfabetização, antes de qualquer coisa, é necessário analisar a categoria *clássico*. Ao refletir sobre quais seriam os “elementos

culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” (Saviani, 2013, p. 13) defende-se a socialização, na educação escolar, dos resultados do processo de trabalho humano que se tornaram clássicos.

Ademais, segundo Saviani (2013, p. 13), o “clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” no processo de desenvolvimento histórico da humanidade. Em outras palavras, o clássico é tudo aquilo que resistiu ao tempo material e espiritualmente, constituindo elemento que ao mesmo tempo forma e enriquece o gênero humano. É justamente nesse sentido que se pode pensar nas obras de Aristóteles e Hegel; nas poesias de Homero e Goethe; nos romances de Shakespeare e Machado de Assis; nos livros infantojuvenis dos irmãos Grimm e de Ruth Rocha etc. como produções clássicas, independentemente de terem sido produzidas num passado distante ou na contemporaneidade.

Todavia, os clássicos não devem ser transformados em monumentos, ou seja, não devem ser tratados como intocáveis e cristalizados no tempo. A esse respeito, Duarte (2016, p. 109) alerta para a necessidade de “situar o papel educativo do clássico num determinado momento da formação do indivíduo” para que ele seja capaz de compreender o significado da obra clássica em seu contexto de origem e como elemento capaz de possibilitar o desenvolvimento de sua própria individualidade, por meio da mediação imprescindível do professor no processo de ensino e aprendizagem. É atribuição dos professores a transformação das obras clássicas em conteúdos escolares adequados às periodizações próprias do desenvolvimento humano, o que lhes demanda uma sólida formação humana, técnica e intelectual, diferentemente do que propõe a BNCC. Aliás, a *Base* considera o processo de alfabetização como algo já dominado pelo senso comum dos educadores e pelas formações aligeiradas e superficiais que lhes são oferecidas em horários de formação de professores na escola ou nas diretorias de ensino, fornecidas por órgãos públicos responsáveis pela organização do trabalho docente em âmbito estadual e municipal.

Por fim, no que diz respeito à alfabetização, os textos clássicos podem ser utilizados a fim de introduzir as crianças no mundo da escrita e da leitura, uma vez que permite a elas o conhecimento do significado de diversas palavras, expressões e ideias

que dificilmente encontrariam em suas rotinas ou no estudo com textos do cotidiano, mobilizando um verdadeiro salto qualitativo no processo de desenvolvimento de suas individualidades, pois são socializadas com elas experiências e conhecimentos acumulados pela humanidade. Sendo assim, o trabalho com os textos clássicos na alfabetização, propicia o “desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano” (Duarte, 2016, p. 95).

Descaracterização da natureza da escola e esvaziamento da alfabetização na BNCC

Em consonância com as mudanças atualmente operadas no cenário educacional que visam o estabelecimento de uma educação voltada para a eficiência do trabalhador, em detrimento de uma formação intelectual e cidadã, a BNCC contribui para o que Saviani (1994) chama de escola hipertrofiada e esvaziada de substância, onde os saberes sistematizados e as áreas do conhecimento, sobretudo as humanidades, são diluídas em uma série de disciplinas sumárias e perdem espaço para atividades secundárias que prometem caracterizar um modelo de ensino integral que englobaria as novas tecnologias e práticas contemporâneas.

Dentre os prejuízos desse projeto alinhado às políticas neoliberais da educação, de acordo com Branco (2018), está a concepção do ensino de Linguagens e Códigos, que apesar de se assumir como fruto dos estudos desenvolvidos na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, na verdade se orienta pela pedagogia das competências. Essa concepção pedagógica, preconiza uma educação pragmática voltada para a aplicabilidade do saber adquirido e sua eficácia na resolução de situações-problema (Perrenoud, 1999). Nessa ótica, cabe à escola desenvolver nos alunos as competências básicas para que eles então “aprendam a aprender” e, mais adiante, consiga mobilizar seus conhecimentos na esfera do trabalho (Ramos, 2016). Dessa forma, omite-se, no desenvolvimento escolar, certas competências consideradas dispensáveis às classes dominadas, pois são perigosas às classes dominantes, como é o caso da capacidade de abstração, da interpretação crítica da realidade e da apropriação de produções artístico culturais, as quais são relevantes para a construção do pensamento político engajado. Essa tendência permeia toda a

proposta curricular da *Base*, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental até culminar na idealização dos *itinerários formativos* do Ensino Médio.

Vale ressaltar que a elaboração desse documento orientador se justifica também pelo anseio de elevar as notas que o Brasil tem alcançado em exames nacionais e internacionais, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e que medem a qualidade do ensino e grau de conhecimento dos estudantes. Dentre as habilidades avaliadas por esses testes, está o nível de proficiência leitora dos discentes, instrumento que traz dados alarmantes sobre o quadro de analfabetismo funcional predominante no país. Por meio da realização de uma crítica imanente à *Base*, constata-se que enquanto o documento afirma lidar com os problemas relacionados ao letramento crítico em sua teoria, na realidade ele restringe o processo de alfabetização aos primeiros dois anos do Ensino Fundamental, dificultando que o aluno em defasagem tenha a oportunidade de se recuperar, e não se preocupa com a construção das competências de leitura e produção de textos elaborados, desenvolvidos e construídos a partir da mobilização das ideias presentes na literatura clássica.

As ideias expostas acima vão de encontro não apenas com os princípios sociais defendidos por Volóchinov (2018) e sua concepção ideológica da linguagem, mas também aos próprios conceitos de escola e educação coletiva ocidental. Nota-se uma descaracterização da própria noção de currículo, desenvolvido pela escola e cujo objetivo é conciliar a sistematização dos saberes desenvolvidos e acumulados historicamente pelo ser humano, essenciais para a defesa e autonomia da sociedade, com as especificidades das salas de aula de uma determinada região, que atendem um público com suas próprias demandas (Saviani, 2013).

Delegar ao aluno a responsabilidade por seu aprendizado e reduzi-lo a um processo cognitivo guiado por materiais sem densidade crítica, como os textos do cotidiano e situações baseadas nas práticas do dia a dia, privam, sobretudo os indivíduos mais vulneráveis socioeconomicamente da apropriação dos conhecimentos fundamentais para o pleno desenvolvimento enquanto seres humanos, fazendo com que

os mesmos sejam relegados a uma posição de *exército industrial de reserva*, sem as ferramentas necessárias para a própria emancipação¹⁸.

Convenientemente, as ditas habilidades e competências relacionadas ao campo das humanidades têm seu desenvolvimento asfixiado já nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, graças a uma concepção de alfabetização baseada em práticas de codificação e decodificação de fonemas em grafemas que empregam o uso de textos curtos do cotidiano, desprovidos de complexidade interpretativa, potencial de abstração ou estímulo ao pensamento crítico em atividades que pretendem simular o uso da linguagem presente no cotidiano do aluno, remontando a proposta do educador Paulo Freire (1970), mas que aqui sofre uma total descaracterização no que diz respeito ao seu caráter político, humanizador e emancipatório do processo de ensino, dando lugar a um mero processo cognitivo. Cabe evidenciar que o patrono da educação brasileira, durante o exercício de sua profissão como educador, trabalhou predominantemente com a alfabetização de jovens e adultos, modalidade de ensino que sofre historicamente com a falta de recursos e diretrizes e que permanece ignorada pela BNCC, demonstrando o desinteresse por parte de seus idealizadores em fornecer conhecimentos básicos às camadas mais vulneráveis da população.

No que tange o processo de alfabetização, a BNCC desconsidera o caráter ideológico da linguagem debatido na obra de Volóchinov (2018), promovendo o esvaziamento do significado das palavras, que segundo o autor soviético são objetos capazes não só de refletir e refratar, como também distorcer a realidade social envolta de ideologia de acordo com sua forma e meio de uso, mas que no documento normativo aparecem reduzidos a termos genéricos do cotidiano, utilizados para ilustrar um determinado elemento presente em uma atividade educativa, cujo objetivo é desenvolver e exercitar a habilidade de ler e escrever mecanicamente.

¹⁸ Exército industrial de reserva é uma categoria marxiana referente a tendência de o processo de produção capitalista tender não somente à reprodução de capital e mais-valor, mas, sobretudo, a reprodução de uma massa de proletários que não consegue ser absorvida pela oferta de empregos, constituindo um enorme exército de força de trabalho a ser consumida de acordo com as necessidades do capital. Para mais informações consultar o capítulo “a lei geral da acumulação capitalista” do Livro I d’*O capital* (2013), de Marx.

Inserir a criança no universo da Linguagem sem conscientizá-la da complexidade desse sistema de comunicação interativo, do seu caráter essencialmente ideológico e de sua capacidade de materializar elementos do campo das ideias, de acordo com os autores da Pedagogia histórico-crítica, permite ao Estado controlar os estudantes enquanto sujeitos que ainda não tem condições de compreender o discurso do outro nem de dominar o uso e o significado das palavras. Uma vez satisfeitos os interesses das classes dominantes, restará ao estudante, no máximo, ao fim de sua trajetória formativa, ser incorporado ao mercado de trabalho, no qual tende a permanecer alienado diante das contradições criadas pelo próprio modo de produção capitalista.

Tais considerações sobre a proposta de alfabetização no texto da BNCC, só demonstram que o documento normativo é mais uma etapa do processo de precarização e esvaziamento da escola no Brasil, e que apesar de se promover como viabilizador de um ensino integral, padronizado e preocupado com os interesses do aluno, é na verdade, um meio de controlar o acesso ao saber crítico em nível federal, descaracterizando o processo de ensino e aprendizagem, ameaçando a autonomia docente e abrindo as portas para o ensino precarizado e ideológico.

As discussões acerca das alterações provocadas pela BNCC na educação brasileira precisam vir acompanhadas de uma conscientização acerca dos objetivos políticos há muito perseguidos no país e o constante sufocamento de abordagens pedagógicas contra hegemônicas que não buscam se evidenciar por meio do apelo a modismos, modernidades tecnológicas ou suposto sucesso em países desenvolvidos, mas sim, a defesa de uma formação crítica e libertária, que se atenha às especificidades e demandas encontradas nas mais diversas salas de aula de um país de abissais contradições como o Brasil (Duarte, 2016).

Voltar a atenção para o trabalho que está sendo realizado ainda nos anos iniciais do ensino fundamental é imprescindível para tecer análises e propor formas de superar a escalada do desmonte educacional em curso, pois a criança, que logo no processo de alfabetização, é excluída do contato com os textos clássicos, privada de um letramento crítico e de discussões acerca do caráter ideológico da linguagem, dificilmente conseguirá desenvolver as assim chamadas habilidades e competências relacionadas ao

universo do discurso e da comunicação de maneira realmente eficaz para sua plena humanização.

Considerações finais

Diante das contradições e limitações evidenciadas na concepção de alfabetização proposta pela BNCC, sobretudo expressas na preponderância da utilização dos textos cotidianos em detrimento dos textos clássicos, este artigo realizou uma crítica à perversa ambiguidade identificada no documento orientador, quando ele, ao mesmo tempo, defende uma espécie de sincretismo pedagógico entre as pedagogias de cunho neopragmático, construtivista e tecnicista com a concepção marxista de linguagem desenvolvido pelos intelectuais do *Círculo de Bakhtin*.

Além do ecletismo teórico-metodológico presente na concepção de alfabetização da BNCC, a *Base* ainda negligência a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não apresentando nenhum tipo de diretriz orientadora ao trabalho nessa etapa de ensino, ainda que o próprio patrono da educação brasileira, Paulo Freire, tenha destacado a indubitável relevância da alfabetização na EJA, cuja realização é necessária para uma formação de qualidade e para a garantia da plena cidadania dos estudantes brasileiros. Ademais, constatou-se, por meio da análise das orientações contidas na BNCC, que o foco do processo de alfabetização no trabalho com textos do cotidiano ataca a especificidade da educação escolar enquanto espaço privilegiado de produção e socialização do conhecimento sistematizado em ciência, filosofia e arte (Saviani, 2013).

A *Base* alicerçou o desenvolvimento de uma educação que estimula a superindividualização dos estudantes, concebendo-os como sendo os principais responsáveis pela organização de suas próprias aprendizagens de acordo com seus interesses, ou melhor, segundo os interesses dos alunos empíricos, diretamente ligados à vida cotidiana (Saviani, 2013). Este estudante superindividualizado, resultante do processo de ensino e aprendizagem proposto pela BNCC, concebido como uma espécie de especialista em seus próprios interesses cotidianos, dificilmente acessará seus anseios concretos, ou seja, experimentará dificuldades em ter acesso aos saberes sistematizados em ciência, arte e filosofia acumulados historicamente pelo gênero humano, e aos quais

deveria, por direito, se apropriar. Assim, longe de promover a formação de cidadãos autônomos e críticos, como a *Base* afirma fazer, a alfabetização proposta por ela os limita a viver de forma a satisfazer às demandas cotidianas da sociedade vigente.

Por fim, a BNCC, ao direcionar o processo de ensino e aprendizagem preponderantemente ao trabalho com saberes do cotidiano, contraditoriamente, arrisca condenar os estudantes a viverem em uma espécie de limbo da trivialidade da vida cotidiana. Nesse sentido, chega-se aqui a uma percepção análoga a que Saviani (2013) descreveu quando analisou o caráter não democrático da Escola Nova, pois quanto mais se falou em autonomia e protagonismo nas escolas públicas brasileiras, ao mesmo tempo, nunca se experimentou uma realidade educacional tão desprovida de liberdade quanto atualmente.

Em oposição a preponderância do uso de textos do cotidiano na alfabetização, principal princípio pedagógico da BNCC, o presente artigo percorre outro caminho, pois destaca a necessidade de se pensar o processo de aprendizagem da escrita e da leitura por meio da mediação de textos clássicos, como também defende que os professores se preocupem em contextualizar para os seus estudantes a riqueza e multiplicidade de significados existentes nas palavras ensinadas durante o processo de alfabetização. É válido pontuar que tais reflexões representam uma possível contribuição ao projeto, ainda em andamento, de construção de uma proposta pedagógica de alfabetização no âmbito da Pedagogia histórico-crítica.

Referências

BRANCO, Emerson Pereira. **A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais**. Curitiba: Apris, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 144 p. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 320 p.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, Autores Associados, 2016, 155 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857 – 1858. São Paulo, Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011. 792 p.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. 896 p.

MAZZEU, Francisco José Carvalho; COELHO, Izac Trindade. Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Vol. 11, Nº. Extra 4, 2016.

MAZZEU, Francisco José Carvalho; FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. Os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular. **Rev. Espaço do Currículo (online)**. v.11, n.2, p. 219-233, mai./ago. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária 2015, 260 p.

RAMOS, Marise Nogueira. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?** Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. Revista Trabalho, Educação e Saúde, n.1, p. 93-114, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETTI, C.J. et al (org.). Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 94 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 140 p.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000086291_por. Acessado em: 3-08-2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018. 376 p.