

**AS PEGADAS BAKHTINIANAS EM PAULO FREIRE: tempos
sombrios em território brasileiro contemporâneo**
**THE BAKHTINIAN FOOTPRINTS IN PAULO FREIRE: dark times
in contemporary Brazilian territory**

Alexandra Gomes dos Santos Matos¹

RESUMO: Este trabalho analisa as contribuições dos estudos de Freire (2019), em suas imbricações com a teoria discursiva de língua bakhtiniana, para a educação pública do Brasil contemporâneo. Para tanto, eis o primeiro objetivo específico: discutir as premissas básicas da teoria freiriana, a partir de sua pedagogia libertadora, que tem como matriz principal a leitura da *palavramundo* do educando. Em seguida, estabelecer conexões entre os estudos de Freire e os do filósofo russo Bakhtin (2014), em suas missivas de inclusão social, através de uma educação pública de qualidade. Por fim, verifica-se em que medida essas teorias têm contribuído para a promoção de uma efetiva inclusão social na contemporaneidade da educação brasileira. A partir da revisão bibliográfica, com coleta qualitativa, nota-se que a teoria humanista do direito tem sido inefetiva, na vida dos educandos de escola pública. Pois, os documentos educacionais não serem formulados em consonância com a realidade fática deles.

Palavras-chave: Ditadura Militar. Patrono da Educação Brasileira. Filósofo Russo. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT: This paper analyzes the contributions of Freire's studies (2019), in their imbrications with the discursive theory of the Bakhtinian language, for public education in contemporary Brazil. Therefore, here is the first specific objective: to discuss the basic premises of Freire's theory, from its liberating pedagogy, which has as its main matrix the reading of the word world of the student. Then, establish connections between Freire's studies and those of Russian philosopher Bakhtin (2014), in his missives on social inclusion, through quality public education. Finally, it is verified to what extent these theories have contributed to the promotion of an effective social inclusion in contemporary Brazilian education. From the bibliographical review, with qualitative collection, it is noted that the humanist theory of law has been ineffective in the lives of public school students. For, educational documents are not formulated in line with their factual reality.

Keywords: Military Dictatorship. Patron of Brazilian Education. Russian Philosopher. Teaching. Learning.

¹ Mestra e graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: allmattos@yahoo.com.br

PALAVRAS INICIAIS: Paulo Freire e as suas dialogias bakhtinianas

Paulo Freire, conforme discussão biográfica proposta por Pelandré (2002), nasce em 1921, morre em 1997 e é considerado o Patrono da Educação Brasileira pela Lei n.º 12.612, de 13 de abril de 2012. Ele é exilado, no período da Ditadura Militar do Brasil, posterior ao Golpe de 1964, no trajeto sombrio de sua vida, durante o século XX. Ainda assim, Freire (2019) desenvolve um método de alfabetização de adultos que leva seu nome. Na oportunidade, ele dimensiona como a educação deve ser a mola mestra para o processo de emancipação do indivíduo por meio do desenvolvimento de sua consciência crítica. Nessa linha, o “oprimido”, nos termos de Freire (2019), refuta toda prática opressora, assim como toda forma de injustiça social. Como o legado do Patrono da Educação Brasileira impede a chancela de sua morte, Paulo Freire celebra o seu centenário em 2021, em um tempo no qual o embalo dos direitos humanos é o assunto que norteia o ordenamento jurídico brasileiro, bem como o internacional. Freire (2019) testifica ao mundo e ao povo brasileiro, em especial, a base marxista de sua teoria que coaduna com os ensinamentos bakhtinianos. Distantes geograficamente, Freire (2019) e Bakhtin (2014) se aproximam em sua teoria dialógica, segundo a qual a linguagem materializa os signos ideológicos de seu tempo.

Apesar desse entendimento, Bakhtin (2014) defende que o homem não deve ser visto como um prisioneiro de seu tempo e, por isso mesmo, pode com ele dissentir. Para Freire (2019), essa interação questionadora só deve ser viabilizada se modulada sob o enfoque de uma educação crítica, que oportunize a fomentação da consciência cidadã. A vigor, no Brasil contemporâneo, uma ideologia mais humanista, quando confrontada com a que se prolifera no auge da Ditadura Militar desse país, nota-se que, ainda assim, as ideias de Freire voltam a ser refutadas. Desse modo, na contemporaneidade do solo brasileiro, a base marxista da filosofia freiriana, segundo a qual se orientam também as ideias bakhtinianas, em ambiente de russo, ao longo do século XX, é digladiada como se o Brasil ainda vivesse os tempos austeros de uma ditadura militar. Dessa leitura, apresenta-se a problemática que engendra esta pesquisa: em que medida os estudos de Freire (2019), em sua dialogia com a teoria bakhtiniana, tem contribuído com a educação brasileira pública do século XXI? O artigo tem orientação bibliográfica, como defende Gil (2002), nos moldes qualitativos, segundo concebe Chizzotti (2003). Resta definida a coleta de dados, dessa maneira, por ser a forma

mais viável de se fazer pesquisa na área de ciências sociais, em virtude de analisar a situação, conforme a sua realidade fática no intercâmbio das relações humanas.

Na esteira desses estudos, define-se como objetivo geral analisar as contribuições dos estudos de Freire (2019), em suas imbricações com a teoria discursiva de língua bakhtiniana, para a educação pública do Brasil contemporâneo. Para tanto, fica estabelecido como primeiro objetivo específico: discutir as premissas básicas da teoria freiriana, a partir de sua pedagogia libertadora, que tem como matriz principal a leitura da *palavramundo* do educando. Em seguida, estabelecer conexões entre os estudos de Freire e os do filósofo russo Bakhtin (2014), em suas missivas de inclusão social, através de uma educação pública de qualidade. Por fim, o último escopo consiste em verificar em que medida essas teorias têm contribuído para a promoção de uma efetiva inclusiva social no panorama histórico contemporâneo da educação brasileira.

Uma vez apresentadas as diretrizes gerais deste trabalho, esses três objetivos se desdobram em tópicos diferentes de discussão desta pesquisa, presididos pelos interesses delineados por cada um deles, na sequência em que aparecem. O quinto e último tópico, nessa cadência, apresenta as considerações finais deste trabalho, que defende a proposta de educação participativa, conforme leciona Freire (2020), sendo o aluno sujeito ativo na construção de sua aprendizagem e o professor mero mediador dela. Essa perspectiva educacional inclusiva tem total ligação com o ensino de Língua Portuguesa (LP) e Literatura Brasileira (LB) por meio da abordagem bakhtiniana. Nessa toada, ambos os teóricos defendem que a aprendizagem efetiva deve se desenvolver por meio das manifestações textuais, em consonância com as expectativas de leitura do educando e com o universo fático no qual ele se insere. Os textos materializam o discurso, organizando-se, na sociedade, por meio dos gêneros, que podem se manifestar através da linguagem verbal ou não verbal, como leciona Bakhtin (2011).

Com formas relativamente estáveis, os gêneros, além de veicularem uma intenção comunicativa, têm as suas características de estilo, de composição temática, estrutural, dentre outras, sistematizadas a partir da sua enunciação e da ideologia a que se entrelacem, nas palavras de Bakhtin (2016). Destarte, a opção de ensino de um professor de LP e LB, ou de qualquer outra área, é entendida como definidora de uma ideologia, conforme discute Bakhtin (2011), de um lugar de fala, de um objetivo que pode contribuir, tanto positiva

quanto negativamente, isto é, limitando ou ampliando o nível de letramento vernacular² do discente.

Ora, a educação não é independente de demais fatores pelos quais a sociedade é regida. Paiva (2010) esclarece que o sistema de ensino de um país surge sempre com uma finalidade que se condiciona a fatores sociais, econômicos e históricos. Por assim ser, não há organização neutra, isto é, toda estrutura existe por uma razão, ladeada a um propósito. Sobre isso, Paulo Freire também traz importante ensinamento ao afirmar que “[...] seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.” (FREIRE, 2019, p.181). Por esse motivo, a língua do colonizador, durante muito tempo, é a predominante, não considerando os direitos linguísticos dos índios, dos negros e de todos os marginalizados socialmente, de cujos registros a história deve dar conta. Nesse compasso, o ensino de LP é concebido a partir de um monolinguismo que se funda na análise da língua em abstrato por meio de frases isoladas, com vistas a legitimar uma escola autoritária, centrada no professor e excludente, denominada por Freire como “educação bancária.” (FREIRE, 2020, p.87).

A relevância desta pesquisa, ao pensar a educação, o ensino de LP e LB, sobretudo, em se tratando da proficiência em leitura e escrita, jaz na necessidade de contribuir para que essa prática de ensino retrógrada e excludente não prospere. Castro (2018) observa que essa metodologia arcaica e elitista ainda é presente em muitas aulas de LP, que se dissociam das de LB, obstruindo o projeto de educação cidadã, direito de todos. Então, o Brasil vive uma

² O direito ao letramento vernacular é defendido, em diferentes estudos científicos de Matos (2020), como se nota, dentre outros: “assim, o letramento vernacular, de monta constitucional, como já visto, jaz na necessidade de respeitar a diversidade linguística e, por meio dela, conferir efetividade ao direito de ser letrado no idioma oficial, tanto para situações formais quanto informais, tendo o indivíduo acesso pleno aos lugares de poder da sociedade. Ser letrado no próprio idioma não seria apenas dominar e respeitar o jeito próprio de falar de determinados grupos linguísticos, mas seria também possibilitar a inserção dessas minorias nos lugares de maiores expressões sociais e econômicas. Para tanto, a língua oficial, via norma padrão, revela-se como um dos meios de acesso a essas estruturas mais complexas, incluindo o próprio direito, nessa esfera, constituindo tal domínio um mecanismo básico de sobrevivência, com dignidade”. (MATOS; QUADROS, 2021, p.309).

democracia de pouca efetividade, que se insere em uma teoria inclusiva, sem correspondente na vida em sociedade – uma vez que muitos sujeitos não têm tido todos os direitos fundamentais respeitados – dos quais a educação se sobrepõe, por ser essencial na perseguição de demais bens sociais, como saúde, transporte, dentre outros. Assim, afirma-se a falta de neutralidade na forma como um sistema educacional é erigido, bem como nas atitudes humanas, quaisquer que sejam elas, conforme discorre o próprio Bakhtin (2011). Nessa linha, no curso deste trabalho, define-se a pedagogia libertadora de Freire (2020) e como ela se relaciona com a teoria bakhtiniana, fomentando um ensino de LP e LB que veicula uma proposta cidadã, apesar dos fortes ataques à democracia brasileira contemporânea.

A LEITURA DA PALAVRAMUNDO DE PAULO FREIRE: uma proposta libertadora de educação

“[...] A leitura da palavra foi [e continua sendo] a leitura da palavramundo” (FREIRE, 2003, p.15), viabilizadora de aprendizado efetivo, quando a educação se orienta por meio do modo que o educando diz o seu mundo e de textos inseridos no universo fático dele. Nesse ritmo, são externalizadas as primeiras palavras desta pesquisa que, ao demonstrar a atitude humana como política, situa o sistema de ensino e os livros como isentos de neutralidade. Por assim ser, devem ser evidados esforços para garantir, por meio de uma educação de qualidade, que os alunos, de modo peculiar os da escola pública, digam seu mundo, conclamem a sua voz e, assim, escrevam as linhas da sua história, por meio da sua maneira particular de se portar no universo. Neste sentido, Freire advoga que, “quanto mais conscientemente faça a sua história, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação”. (FREIRE, 2003, p.40). Por essa via, o povo, de forma ativa e segura, liberta-se das amarras opressivas do poder estruturado para uma elite brasileira que, além de ser marcada pelo atraso, é, por isso mesmo, fajuta. A pedagogia da libertação, sem neutralidade, assume a abordagem inclusiva da educação, entendendo que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. [...]” (FREIRE, 2003, p.11).

E a lógica disso é um tanto óbvia, a realidade e a linguagem imbricam-se, sendo o docente, em especial o de LP, mediador do processo de construção da “palavramundo” do educando. Assim, é possível que o aluno reflita e dimensione novas perspectivas de tessituras textuais para a sua própria existência, com inéditos lugares de ocupação e com inscrições de domínio, efetivamente, democráticas e cidadãs. Essa relação de aprendizagem é simbiótica, pois o professor forma a sua “palavramundo” a partir de outras realidades aportadas e da sua mediação para que o aluno formate o seu eco autoral. E essas palavras concebem tantas outras, que se tornam, a cada instante, mais identitárias e mais pertencidas a outros seres, que delas se sirvam. A “palavramundo”, no mundo, traduz a ciência de que ninguém é dono, em absoluto, da palavra produzida e dos efeitos por ela reverberados. Pela palavra, forma-se o enunciado; por meio deste, organiza-se o texto; através do qual advém o discurso, que é repleto de outras “vozes-pontes” a construir a “palavramundo” do educando sob os ecos ressonantes da teoria bakhtiniana. Nessa cadência, somente - ao inserir a “palavramundo” dos discentes no mundo – propaga-se o viés ideológico de formação cidadã, conforme se observa por meio do tópico vindouro.

FREIRE E BAKHTIN: um encontro dialógico-discursivo em tempos sombrios

Freire (2019) defende que a escola precisa preparar os educandos para a luta necessária como forma de subverter o paradigma social injusto, através de uma tomada de consciência de classe, tão importante para a verdadeira inclusão social de tantos indivíduos marginalizados no curso da história do Brasil. Ao analisar essa necessidade de mudança de panorama da realidade escolar, Freire (2019) faz “[...] clara referência à leitura do filósofo Karl Marx, [indicando que tal revolução] seria possível através da tomada da palavramundo como [forma de] libertação [...]” (ASSUNÇÃO; SOUZA, 2019, p. 294). Nessa perspectiva freiriana, vem “[...] primeiro, “a leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. (FREIRE, 2003, p.12). Por essa via, a prática libertadora da educação só pode ser compreendida, no âmbito de um fazer pedagógico, que tenha o diálogo como premissa, sendo estranho a ele qualquer forma de autoritarismo. Ao refletir sobre a pluralidade de línguas, Bakhtin (2014) dimensiona o espaço da palavra em sua teoria:

Para a consciência que vive nela a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, porém uma opinião plurilíngue concreta sobre o mundo. Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. Nelas são inevitáveis as harmônicas contextuais (de gêneros, de orientações, de indivíduos). (BAKHTIN, 2014, p.100).

A “palavramundo”, da qual Freire (2003) trata, segue a concepção ideológica que Bakhtin (2014) assume ao se referir à “palavra própria”. Para o filósofo russo, “[...] a palavra da língua é semi-alheia [...]” (BAKHTIN, 2014, p.100) e o homem só se apropria dela quando, em contato com o outro, em uma dada enunciação, povoando-a de sentido, ou seja, de intencionalidades discursivas. Por isso, a palavra só é “própria” do homem quando ele a toma para seu discurso, conferindo-lhe a tônica necessária para a sua compreensão e o anúncio de sua voz peculiar neste mundo complexo. “A palavramundo” segue a perspectiva bakhtiniana de “palavra própria”, como se observa: “[...] ela [a palavra] só se torna própria quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva [...]”. (BAKHTIN, 2014, p.100). Ao comentar os pontos de contato entre esses dois autores, Assunção e Souza (2019) refletem:

As palavras/enunciados que nos constituem, enquanto sujeitos de luta social, somente se tornam significativas nas interações sociais em que os sentidos variam em função de sua inserção em contextos socioculturais e ideológicos distintos. Aqui fica evidente um diálogo teórico entre as teorias de Freire e de Bakhtin. Assim, para Freire (2005, p. 57) "a invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida". (ASSUNÇÃO; SOUZA, 2019, p. 291).

Bakhtin (2014) considera que a palavra acompanha o movimento ideológico, desde que concebida em uma realidade dialógica; “[...] não obstante, a palavra tomada como elemento simbólico, por si só, não produz sentido [...]” (ASSUNÇÃO; SOUZA, 2019, p. 291) na lógica bakhtiniana. Impera frisar, então, que Bakhtin (2014) e Freire (2019) convergem no que tange à dimensão dialógica, impregnada de signos ideológicos que a palavra

congrega. Por isso, a escola deve iniciar o processo de aprendizagem por meio do diálogo com o universo fático do educando para que, a partir disso, ele crie a sua “palavra própria”, a sua “palavramundo”. Esta, para Freire (2003), engendra o conhecimento crítico necessário para a compreensão da dinâmica real da vida, das relações de poder que a estruturam e, com isso, propicia contexto para emancipação do sujeito. Este, ao tomar a sua “palavra própria”, enuncia inúmeros diálogos dos quais pode participar no curso da vida, como destaca Bakhtin (2014).

Por essa via, verificam-se os pontos de contato entre a “palavramundo”, a que Freire (2003) se refere, e a “palavra própria”, nos termos bakhtinianos. Assim, cabe ao oprimido conhecer as estruturas do poder, não como forma de perpetuar o ciclo da opressão; mas, antes rompê-lo, ao inserir a sua “palavramundo”, no mundo, como forma de rasgar a desumanidade da vida injusta e atroz na qual foram incluídos pobres, negros, índios, dentre outros povos que a história registra. Se a leitura da palavra implica uma predecessora leitura de mundo, é verdade também, segundo Freire (2003), que a leitura deste terá continuidade mesmo quando o educando inicie seu processo de leitura daquela. Para Freire (2003), há uma dinâmica interativa entre linguagem e mundo “real”, como se observa:

[...] Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2003, p.20).

Essa interação entre mundo e realidade é a via central pela qual se dirige o processo de alfabetização de Freire (2003), coadunando com a forma como Bakhtin (2016) erige a teoria marxista da superestrutura (linguagem) e identifica a imbricação desta com a infraestrutura (realidade dos signos ideológicos). Ambos os autores seguem a linha marxista da linguagem, considerando-a como ponto de contato entre a realidade e o sujeito – já que é por meio da semiose que o homem interage com o mundo. Para Freire (2020), a educação bancária propaga as cores de uma ideologia dominante e, por isso, ele considera que a ideia da neutralidade da educação é um mito. Ao propagar seu método de alfabetização, Freire (2003) discorre:

Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa de 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. Deveriam vir carregadas de significados de sua experiência existencial e não da experiência do educador. (FREIRE, 2003, p.20).

Em Freire (2003), há uma concepção de língua de modo similar ao que Bakhtin (2014) entende, marcada pela variedade, que pode ocorrer em distintas esferas, inclusive na social. Essa afirmação está evidenciada quando Freire (2003) entende que o processo de alfabetização deve partir da realidade fática dos educandos, dando especial enfoque à sua “palavra”, à sua “língua”, às suas “inquietações”, às suas “reivindicações”, ou seja, atribuindo sentido às atividades escolares. Desse modo, o discente é participante ativo da sua aprendizagem, vivenciando a prática libertadora de educar a si mesmo e, com isso, aprendendo a dizer a sua “palavra própria”, o seu mundo, a sua “palavramundo” pela qual é inserido nas práticas discursivas dos inúmeros diálogos correntes na vida humana. Ao abordar a sua experiência no processo de alfabetização, Freire (2003) considera:

“[...] Esse universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade [...]”. (FREIRE, 2003, p.20).

Essa palavra, como se nota, estando “grávida” de mundo, não é neutra, enseja outras palavras que estão interligadas por uma dinâmica de vida de um determinado grupo social, por assim dizer, na ótica freiriana, é o signo ideológico dos “oprimidos”. Sendo assim, essa palavra não pode ser desconsiderada pelo sistema de ensino, está eivada de ideologia inclusiva, devendo ser a máxima de todo processo educativo. Tal entendimento de alfabetização se aproxima da ideia de letramento e, nesse sentido, a própria Soares (2020) apresenta a compreensão de ter sido Freire um dos primeiros educadores a realçar o poder revolucionário do letramento, reconhecendo não mais ser o bastante a mera decodificação da letra e a codificação da escrita como mecanismo de alfabetização. Freire (2003) exemplifica a sua proposta revolucionária, ao descrever a sua prática educativa, considerando como público um grupo de pedreiros:

A palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da palavra, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizando com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos escolares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra. (FREIRE, 2003, p.20-21).

Na visão de Freire (2003), o perfil dos alunos (interlocutores) deve ser determinante no processo de elaboração da aula, demandando, inclusive, qual seleção lexical seja a mais adequada para o professor (locutor) utilizar, como exibido por meio do exemplo acima. Tal pensamento se insere nas reflexões bakhtinianas no sentido de que Bakhtin (2011) defende, de modo similar, que, na elaboração do discurso, o destinatário também interfere no que o enunciador deva dizer, assim como na forma como o possa realizar. Outrossim, para Bakhtin (2016), no diálogo, há sempre uma alternância de sujeitos, podendo o locutor tornar-se interlocutor e o processo inverso também ocorrer. Freire (2003) concorda com essa premissa quando expõe que o ato de aducar e selecionar a palavra, de acordo com a realidade do educando, por si só, não basta. É preciso mais, é extremamente necessário que o docente também se torne interlocutor, oportunizando a interação com o aluno que pode responder ao diálogo impulsionado pelo professor e/ou por qualquer outro de seus colegas. Dentro de uma “concepção bancária de educação”, não há como visualizar tal realidade porque, nesse viés pedagógico, a palavra é do professor, o locutor, que a deposita no aluno, mero receptor passivo, como já analisado. Por isso, Freire (2003) adverte:

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe. (FREIRE, 2003, p.27).

Freire (2003) concebe o ato de educar, sob o enfoque bakhtiniano, no que tange ao processo de alternar os sujeitos da fala no discurso por meio do diálogo, assim como ao compreender que o aluno é o protagonista de seu próprio aprendizado. Para Freire (2003),

a educação bancária está para ideologia dominante, assumindo uma posição autoritária, que mais exclui o educando das dinâmicas sociais do que o aproxima delas. Nessa linha, é por meio da leitura crítica de mundo que Freire (2003) entende ser possível fundar as bases de uma educação que oportunize efetiva inclusão social. Nesse sentido, ao dissipar a visão anterior do educando, menos crítica de mundo, a educação libertadora possibilita “[...] aos grupos escolares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indignação [...]” (FREIRE, 2003, p.21).

Ao defender que a coerência entre discurso e prática deva ser uma exigência que todo educador crítico se faça, Freire (2003), na linha bakhtiniana, proclama que “[...] não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.” (FREIRE, 2003, p.25). Para Bakhtin (2016), as atividades discursivas estão eivadas de intenções comunicativas e se organizam, conforme sejam as exigências da enunciação. Nesse sentido, como são várias as situações discursivas, também o são os gêneros, a língua, as intenções, dentre outros aspectos enunciativos que conclamam já não ser “[...] possível texto sem contexto.” (FREIRE, 2003, p.30). Bakhtin (2016), indo na mesma direção, entende que o discurso se materializa no texto e está diretamente relacionado à situação sociocomunicativa de sua elaboração. Insta ressaltar que, para ambos os autores, não existe postura neutra, estando o fazer pedagógico eivado de intencionalidades como qualquer outra atividade humana. Nas palavras de Freire (2016), o seu posicionamento no mundo é democrático, mesmo tendo vivido os tempos austeros da Ditadura Militar no Brasil, como se verifica:

Me sinto levado a repetir, enfatizando a minha própria posição que a prática democrática, em coerência com meu discurso democrático, que fala de minha opção democrática, não me obriga ao silêncio em torno de meus sonhos nem tampouco a crítica necessária ao que Amílcar Cabral chama “negatividades da cultura” me torna um “invasor elitista da cultura popular [...]”. (FREIRE, 2016, p.116).

Diferenciando as práticas de uma “educação bancária” (nitidamente, impregnada pela ideologia dominante, excludente) daquelas nas quais se insere a concepção libertadora (cuja visão ideológica é inclusiva e humanitária), Freire (2003) demonstra a importância do diálogo para o processo de construção da consciência crítica do educando, que não deve ser ingênua, como se observa:

As elites dominadoras, na sua atuação política são eficientes na concepção “bancária” (em que a conquista é um dos instrumentos) porque na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de “imersão” da consciência oprimida. Aproveitando esta “imersão” da consciência oprimida, estas elites vão transformando-as naquela “vasilha” de que falamos e pondo nela *slogans* que a fazem ainda mais temerosas da liberdade. (FREIRE, 2020, p.118).

Para Bakhtin (2014), o homem formata a sua consciência na fronteira da sua individualidade que dialoga e é concebida com base nos moldes sociais. Mas, como já analisado anteriormente, a teoria bakhtiniana não entende que o homem exista de forma passiva e, por isso mesmo, Bakhtin (2014) leciona ser possível que a “ideologia do cotidiano” confronte aquela considerada “oficial”. Nesse sentido, Freire (2020) observa que a “educação bancária” tem pouca eficiência para viabilizar esse embate, enunciado por Bakhtin (2014). Pois, por meio dessa pedagogia, a elite tem garantido a construção de uma consciência astuta do opressor que é hospedeira da do oprimido. Logo, essa educação, além de interessar a um grupo específico, pouco favorece para os avanços da justiça social. Por esse viés educativo, os “oprimidos” aceitam a sua condição como fatalista, não acreditam que essa realidade possa ser modificada. Por causa disso, não lutam por ela, não pronunciam a sua “palavramundo”; podendo, no máximo, ocupar o lugar do opressor, sem ressignificá-lo, isto é, sem desvelar o véu que forja a consciência astuta à que se vincula o opressor.

Nessa linha, a “educação bancária” converge para uma versão fraca de letramento, nos moldes de Soares (2020), podendo ser, ainda, concebida como um fazer pedagógico que propaga os letramentos autônomos ou dominantes de Street (2014). Essa versão fraca de letramento não considera que a língua é múltipla, o que enseja, no educando, ambiente propício para a formatação de uma consciência ptolomaica, que é rígida, voltada para um centro (nesse caso, o elitista), o que não favorece para a construção de uma consciência reflexiva, mais aberta, isto é, galileana, conforme dispõe a teoria de Bakhtin (2016). Por esse motivo, Freire (2020) observa a necessidade de que sejam adotadas práticas educativas libertadoras, desenvolvendo, no educando, uma consciência crítica da realidade, nunca a ingênua, coadunando com um contexto democrático educacional, que refuta a “educação bancária” por ser incompatível com ela, eivada de uma consciência astuta, como se observa:

Através dele [um trabalho verdadeiramente libertador], o que se há de fazer é propor aos oprimidos os *slogans* dos opressores, como problema, proporcionando-se, assim, a sua expulsão de dentro dos oprimidos. [...] O empenho dos humanistas, pelo contrário, está em que os oprimidos tomem consciência de que, pelo fato mesmo de que estão sendo hospedeiros dos opressores, como seres duais, não estão podendo ser. (FREIRE, 2020, p.118-119).

Essa educação libertadora, de que trata Freire (2020), em sua dimensão forte de letramento, como sedimenta Soares (2020), sendo, ainda, admitida dentro da concepção ideológica, nos termos de Street (2014), proporciona a consciência cidadã, viabilizada por meio do letramento vernacular, como o defendem Matos e Quadros (2021). Nesse sentido, a prática libertadora da educação suscita sempre o diálogo, por meio do qual se possibilita que os educandos tenham não apenas o verdadeiro conhecimento da objetividade em que estão, mas desenvolvam também uma consciência dessa objetividade, em “[...] vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão. (FREIRE, 2020, p.119, grifos do autor). Desse modo, Freire (2020) confere relevo ao lugar da palavra, em uma dada situação enunciativa, como o faz Bakhtin (2014). Ao anunciar o olhar cuidadoso que o educador deve ter com a palavra do educando, Freire (2020) observa a necessidade de valorizá-la, para, a partir dela, desenvolver, no discente, a criticidade sobre a sua situação no mundo, durante o processo de letramento. Com isso, o aluno cria a sua “palavramundo”; não o realizando, de igual modo, caso a educação assuma feições díspares das leituras que norteiam a vida do educando, como observa Freire (2003), ao mencionar a situação do camponês:

Que podem um trabalhador camponês ou um trabalhador urbano retirar de positivo para seu quefazer no mundo, para compreender criticamente, a situação concreta de opressão em que se acham, através de um trabalho de alfabetização em que se lhe diz, adocicadamente, que “a asa é da ave” ou que “Eva viu a uva”? (FREIRE, 2019, p.18).

Para Freire (2019), essa prática educativa, acima exemplificada, veicula uma ideologia dominante que propaga a “acomodação” das classes “oprimidas”, não podendo jamais ser concebida “[...] como um instrumento auxiliar da transformação da realidade”. (FREIRE, 2019, p.18). Nesse ritmo, Bakhtin expõe que “a palavra é determinada não só pela sua relação com o objeto, mas também [...] [pela] sua relação com a palavra do outro (o estilo do outro)”. (BAKHTIN, 2016, p.129). No exemplo supra, de modo inverso ao analisado pelos

dois referidos autores, é realizada a construção de duas sentenças que são apresentadas de forma descontextualizada, sem levar em consideração a realidade linguística do mundo camponês. Trata-se, pois, de frases isoladas; contrapondo-se ao que Freire (2003) concebe como “palavramundo” e ao que Bakhtin (2016) denomina como “palavra própria” e/ou, ainda, “enunciado”, unidade pelo qual se constitui o discurso.

Freire (2019) e Bakhtin (2020) são concordes sobre o fato de que a palavra não é neutra, engendra ideologias múltiplas e, por isso mesmo, assume lugar de relevo no processo educativo. Por essa via, a “palavra própria”, para Bakhtin (2016), pode ser compreendida também como enunciado, réplica, discurso e texto, podendo inclusive o silêncio ser uma forma de manifestação da palavra, desde que, na sua ausência, emane significado. No exemplo acima, Freire (2019) considera que o silêncio das massas, diante do processo de alfabetização, inscrita em uma educação marcada pelos ideais da concepção bancária, revela a força de uma ideologia dominante, que não tolera a promoção revolucionária do povo, em busca de melhores condições de vida. Bakhtin (2014), por seu turno, ao conceber a variedade linguística, reconhece a peculiaridade da língua camponesa, como se verifica:

Tão logo que o mútuo-aclaramento crítico das línguas se originou na consciência do nosso camponês, tão logo se descobriu que estas línguas não só eram diferentes, mas também eram múltiplas, e que os sistemas ideológicos e as abordagens do mundo, indissoluvelmente ligados a elas, se contrapunham entre si ao invés de permanecerem lado a lado, terminou seu caráter peremptório e de predestinação começando por outro lado, entre elas, uma orientação seletiva e ativa. (BAKHTIN, 2014, p.102).

A educação, enquanto direito de todos, deve ser contexto propício para que o educando elabore o seu próprio discurso nas diversas esferas da dinâmica dialógica da vida, o que abrange as situações sociocomunicativas formais e informais. Partindo da valorização significativa de informalidade da fala do educando (no caso acima, o camponês), é possível fomentar a sua habilidade comunicativa para situações mais formais. Desse modo, contribui-se com a elevação do nível de letramento vernacular dos discentes, o que engloba, em um Estado Democrático, como o é a República Federativa do Brasil, o direito à LB. Para Freire (2019), a educação deve ser processada conforme o contexto de inserção do educando. Em Bakhtin (2016), a realidade dos signos ideológicos compreende maneiras distintas de percepção humana, que desembocam nas mais variadas formas de pronunciar uma mesma

língua. Freire (2003) afirma que o aluno vai aprender a dizer a sua “palavramundo” à medida em que tenha respeitada a sua palavra, o seu mundo, as suas angústias, as suas reivindicações, o seu diálogo, enquanto sujeito, durante o processo de aprendizagem. Segundo Bakhtin (2014), o homem é dialógico por natureza e a sua existência é permeada por signos ideológicos que se imbricam com o processo de elaboração linguística do seu próprio dizer.

Freire (2020) declara, convicto, que a escola não pode ignorar o embate de classes sociais, e deve ensinar o oprimido a ser no mundo para que, assim, possa se inserir nele, operando para a construção de uma sociedade mais justa. Bakhtin (2011) se inclina a dizer que nenhuma interpretação é passiva, todo discurso suscita resposta, toda prática discursiva é humana e advém de uma intencionalidade que modela a língua à realidade enunciativa dos fatos. Freire (2020), por seu turno, defende que a prática libertadora da educação só pode ocorrer pelo diálogo, o oprimido deve protagonizar a sua liberdade como resposta aos discursos dos opressores, enquanto sujeito que ressignifica a sua vivência humana por meio de sua atitude responsiva. E é, nesse ritmo, que novos dizeres de Freire e de Bakhtin podem ser acrescentados, em nítida demonstração de que, em Freire, há de haver tantos “Bakhtins” quanto sejam as possibilidades interpretativas dos leitores ativos que os procurarem. Pois, há, em Freire, a depender da perspectiva de análise, vários Bakhtins ou, ainda, um Bakhtin plural. Caso se visualize o todo da teoria bakhtiniana, na concepção individual de cada uma delas (LP e LB), deflagra-se a existência de vários Bakhtins na teoria freiriana. Todavia, se analisado o todo da teoria, em seu sentido de unidade, pode fazer existir um Bakhtin plural em Paulo Freire (2019).

De todo modo, desvela-se uma teoria de ensino para LP e LB que se imbricam, potencializando efetivas melhorias no nível de letramento vernacular do educando, com ênfase no ensino público do Brasil. Dada a relevância desses aportes teóricos para o ensino de LB e de LP – conforme têm atestados diversos estudos científicos - é preciso observar em que medida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem seu embasamento erigido por meio deles – com enfoque no processo de elaboração desse marco normativo – de acordo com a discussão do próximo tópico.

OS (DES) ENCONTROS DE PAULO FREIRE E BAKHTIN NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS REFLEXOS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PAÍS

A voz bakhtiniana apresenta os ecos democráticos de um diálogo meramente teórico, no qual tem se fundado a contemporaneidade brasileira, em suas diversas e complexas facetas sociais. Assim sendo, não é difícil, ao desnudar a BNCC ou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), encontrar todas as vozes de anseios isonômicos pelas quais se sedimentam os vestígios sonoros bakhtinianos. Nos PCN, a LB se perfaz como direito de todos, o letramento vernacular acha assento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), e, nesse sentido, a educação é cidadã e tem esse lugar configurado pela própria Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88). Com essa breve exposição, por óbvio, que a tendência natural do Estado é transladar teorias de ensino que sejam compatíveis com a organização democrática positivada pela CRFB/88. Esse é o dever jurídico formal, que busca harmonizar o corpo teórico do Estado, sem grandes pretensões de garantir efetividade aos inúmeros direitos que anunciam, como expõem Dal-Cin, Rosa e Schwengber (2017):

Na atual conjuntura do país, em que estamos pondo cheque o ideal democrático, parece novamente que estamos numa perspectiva ideal, em que democracia participativa de fato, é muito mais idearia do que real. A demagogia em valorizar os “movimentos sociais” e garantir a todos os brasileiros a inclusão social, a partir do “[...] acesso a conhecimentos e a condições de aprendizagem e desenvolvimento que lhes assegurem o pleno exercício da cidadania.” (BRASIL, 2016, p. 27). É sempre tratado com um formalismo jurídico [na BNCC], sem atentar para a efetivação. (DAL-CIN; ROSA; SCHWENGBER, 2017, p. 15539).

Eis a lógica social tenebrosa de uma sociedade que não legaliza práticas atrozes, como a escravidão, a inferioridade feminina, a presença do menor “delinquente” que deve ser punido apenas, dentre outros exemplos eivados de desumanidade que é possível evocar durante o processar da história. A mudança da matriz constitucional, em 1988, fundada nos direitos humanos, que se torna pauta mundial, a partir da segunda metade do século XX, é

processada sob a ótica imperativa do mundo e da morte de muitos brasileiros que lutaram pelo direito à liberdade de expressão, durante a Ditadura Militar, como leciona Tartuce (2020).

Nessa linha, a CRFB/88 garante direitos diversos aos pobres, às mulheres, aos homoafetivos, dentre outros vulneráveis, que são protegidos na mesma medida em que a sua situação exige, como forma de garantir a isonomia material, meramente teórica, por nunca ser concebida, na prática, da forma como os aparatos legais a apresentam. Houve alteração e avanços, sem dúvida; mas, ainda, tímidos, frente à constitucionalidade de que se revestem tantos direitos negados, nas vias do cotidiano de cada brasileiro. Portanto, na forma de organização, houve mudança, o país passa a ser a República Federativa do Brasil, que inaugura um Estado Democrático de Direito, em 1988. Não obstante, a lógica continua a mesma, impregnada de signos ideológicos elitistas, ou, pelo menos, bem parecida e, por isso, não se pode falar, ainda, em sociedade justa e, efetivamente, democrática, mesmo em pleno século XXI. Nesse contexto, a BNCC se apresenta como marco normativo, suscitando a necessidade de discuti-la por não mais se tratar de uma orientação, como eram os PCN, a que os docentes tinham a faculdade de seguir ou não. Tal normatividade, em Estado que tanto nega como afirma direitos, por vias legais, à guisa de exemplo, a “reforma trabalhista”, realizada por meio da promulgação da Lei 13.467, de 13 de julho de 2017, que garante mais direitos aos empregadores do que aos empregados, apresenta um Brasil de perfil neoliberal, dando novas feições ao que se entende como “efetiva democracia”.

A BNCC, teoricamente linda, em uma realidade de ensino público que não coaduna com o descrito nela, demonstra, nitidamente, o caráter formalista que se tem dado à realidade educacional pública, cujos resultados, nas avaliações em larga escala, tem sido os mais pesarosos possíveis, vide SAEB (2017, 2019). A BNCC apresenta tudo que os PCN já afirmavam para o ensino de LP e confere baliza ao ensino de língua sob a ótica discursiva, como defende Bakhtin (2011). Dada a convergência da teoria de Freire (2019) com a bakhtiniana, como visto no tópico anterior, sem dúvidas, na cadência democrática da CRFB/88 e da LDB, natural que haja também vozes freirianas na BNCC, por mera força do imperativo legal, que se estrutura sob a égide da humanidade. Apesar desse reconhecimento, o aluno da escola pública continua sem ter satisfeito o seu direito de aprender, com níveis

baixos de letramento vernacular, mostrando como a teoria se afasta da realidade desse educando que tem tantos direitos negados no curso de sua existência nesse país.

Nesse ritmo, inicia-se o processo de reconhecimento de Freire (2020) e Bakhtin (2011), que não modifica a realidade da educação brasileira, enquanto sistema de ensino (municipal, estadual e federal), mas que se encontra, dando substrato legal, meramente teórico, para as práticas educativas desses mesmos sistemas. Interessante notar que as bases desse amparo legal, de que está eivada a BNCC, foram alicerçadas com fundamentos teóricos comprovados cientificamente, já constantes nos PCN e em diversas pesquisas no mundo, algumas delas citadas neste trabalho, com certa recorrência, como Andrade (2014), Silva (2017), Castro (2018), dentre outros que também refletem as vozes de Bakhtin (2016) e de Freire (2019). Isso significa que a BNCC deva ter pouca chance, para não falar nenhuma, por ser demasiado radical, dada a sua recente homologação, de operar a mudança urgente que precisa ser empreendida na realidade pública da educação brasileira.

Na linha bakhtiniana, exibida pela BNCC, é imperioso que o aluno reflita a língua a partir de situações discursivas, geridas por um contexto promotor de sentido e de intencionalidade. Frise-se que Freire (2003), nessa mesma direção bakhtiniana, combate o mito da neutralidade da educação, considerando que a “concepção bancária educacional” está inserida no rol de práticas astutas, que repletas de interesse, defendem o ponto de vista da classe dominante. Nesse sentido, o ensino de LP não deve se restringir ao de uma modalidade privilegiada da língua, concebendo-a por meio de uma série de frases isoladas, como predomina por muito tempo, e, em muitas aulas, infelizmente, continua sendo ainda, vide Castro (2018). O professor que fundamenta a sua práxis no ensino de frases e palavras isoladas tem missão distinta da noção de letramento como viabilizador da cidadania, conforme defende Freire (2020), ao conceber esse perfil de educação como elitista, que se funda em “uma concepção bancária”. Com essa inobservância, as aulas de LP tornam-se enfadonhas, pouco produtivas, além de não propiciarem a formação do leitor cidadão. Se a realidade da língua está na interação discursiva, o professor de LP deve direcionar a sua aula como forma de viabilizar essas múltiplas interações por meio do uso de gêneros discursivos, como defende Bakhtin (2011). Ao falar sobre a relevância do círculo de Bakhtin para a educação, Maciel (2016) advoga no sentido de que é decorrente:

[...] da influência que certas reflexões do Círculo de Bakhtin vêm alcançando no espaço acadêmico brasileiro e, no caso da difusão para o contexto escolar, em muito contribuíram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), que destacam a importância dos gêneros textuais, dos elementos constitutivos do enunciado e do aspecto dialógico da linguagem. Todos esses aspectos colocados pelos PCN estão, direta ou indiretamente, baseados em reflexões do Círculo de Bakhtin [...] (MACIEL, 2016, p.417).

Essas concepções bakhtinianas, presentes nos PCN, não têm caráter normativo, funcionando apenas como orientações para a prática docente, como já observado. Como a partir de 1990, prolifera o uso da avaliação em larga escala, no Brasil, essas diretrizes tendem a ser observadas, sobretudo pelas redes de ensino privadas. A lógica disso é óbvia: o sistema nacional de avaliação está alicerçado pelas orientações desse documento. Mas, isso também não garante o êxito que se espera do ensino educacional público, conforme palavras de Andrade (2014):

Todavia, o nosso conhecimento empírico sugere que entre o proveitoso conhecimento produzido na academia, que pode ajudar a melhorar a qualidade da educação, e que o Estado vem tentando transplantar para as instâncias escolares, e os resultados disso no ensino e aprendizado, não existe uma proporcionalidade aceitável. (ANDRADE, 2014, p.11).

Esses insucessos são um dos aspectos pelos quais se torna necessária a construção de um documento normativo, BNCC, com vistas a assegurar direitos e objetivos comuns de aprendizagens para a educação básica. Assim, o PCN, com caráter orientacional, continua a existir, lado a lado, da BNCC. Ou seja, esta é um complemento normativo ao que se já conhece, no âmbito educacional, sem, contudo, ter o sucesso esperado. Depreende-se do próprio texto da BNCC, prevista para o ensino de LP no Fundamental II:

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discursos e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. (BRASIL, 2018, p.67).

Tal documento materializa o conceito constitucional de educação não excludente, isto é, que possibilita o pleno desenvolvimento da pessoa humana, regulamentado pela LDB, com alteração recente, feita por força da Lei n.º 13.415/2017. Mudaram os documentos, os contextos de suas respectivas aplicações, mas a influência do Círculo Bakhtiniano permanece, no sentido de que há ênfase em um ensino por meio de práticas discursivas, com foco no uso de gêneros. Essa metodologia é muito salutar por demonstrar a língua a serviço dos falantes, que podem utilizá-la, em conformidade com as suas intenções comunicativas, [em um diálogo com a concepção de educação libertadora, nos moldes defendidos por Freire (2020)]. Como a BNCC só é homologada em 2017, ainda não se pode avaliar a efetividade prática de seu arcabouço teórico. Contudo, a expectativa, em relação à sua aplicabilidade, é evidenciada em seu próprio articulado textual:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada de educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da base. (BRASIL, 2018, p.5).

Ou seja, todo o sistema educacional precisa ser organizado em torno da BNCC. A formação dos currículos deve ser realizada pela escola, podendo atender a demandas regionais e sociais, desde que tenha o fito de garantir competências e diretrizes comuns ao ensino. Assim, os currículos são diversos, mas estão a serviço do desenvolvimento de competências que são normatizadas pela BNCC. A União, como principal responsável pelo nível superior, deve focar na formação inicial e continuada dos professores com vistas ao que é regulamentado pela BNCC. De igual modo, os demais entes federativos necessitam estar em consonância, cada um dentro da sua competência. Pois, as avaliações em larga escala e “os materiais didáticos precisam se ajustar ao que determina a BNCC, como sistema de garantia do direito de aprender e, por conseguinte, de conferir efetividade ao letramento vernacular”. (MATOS; QUADROS, 2021, p. 315-316).

Na história do componente curricular de LP, nem sempre o ensino é orientado desse modo, como demonstra Soares (2012). Mas tal incidência deve ser analisada sob o seguinte enfoque, à guisa de exemplo: o ensino de LP, na fase imperial brasileira, está a serviço de

quem? Ou, ainda, qual concepção de educação se adequa às ambições desse momento? Para Bakhtin (2014), nenhuma atitude é neutra e, assim sendo, ele considera que a função essencial do discurso, o qual se materializa no texto, por meio do uso da língua, é gerar sentidos. Mas, para interpretá-los e, por conseguinte, transformar o panorama social, é mister pessoas proficientes na leitura e na escrita de LP, como expõe o próprio Freire (2019). Não basta a linda teoria, o Estado precisa articular como implementar essas práticas na realidade de ensino público do país.

Nesse aspecto, reside a contradição, a BNCC nem sempre (para não dizer, na maior das vezes) reflete o nível de letramento vernacular compatível com a idade/série, regulados pelo seu corpo textual, de acordo com a realidade das salas de aula da escola pública. Os próprios resultados das avaliações em larga escala, analisados no capítulo anterior, dão conta dessa afirmação, além da experiência desta docente e de pesquisas científicas que reiteram o fracasso da educação pública no Brasil. Um documento, que se diz legal, bem como normativo e é construído fora da realidade do ensino público do Brasil, de fato, parece ter uma maior preocupação teórica do que garantista. Em outras palavras, nesse formato, há mera declaração de direito, com poucas chances de aplicabilidade desse documento no contexto real do aluno da rede pública brasileira, salvo se interpretado de acordo com a realidade fática do aluno, o que demanda a necessidade de dar maior relevo à formação continuada do professor. Ainda assim, ao fim da educação básica, o educando pode não alcançar o patamar ideal que a BNCC normatiza para esse momento – posto que ele vai estar em constante desvantagem – tendo em vista que a BNCC não considera, em seu processo de elaboração, a realidade na qual estão imersos os alunos de escola pública do Brasil.

Por outro lado, entende-se que, nesse caso, “retroceder é avançar”, de tal forma que pode ser potencializada, no educando, uma aprendizagem significativa, dando baliza para a formação do leitor e do escritor, em potencial, quando o aluno ainda está no ensino fundamental II, por exemplo. Assim, desperta-se, no estudante, o gosto de estudar e de conhecer “novos assuntos” para que ele possa se desenvolver, cada vez mais, no curso de sua trajetória estudantil. Entretanto, a escola pública tem se confrontado com questões adversas, no que tange à precarização do trabalho docente que o “desprofissionaliza” a pretexto de “profissionalizá-lo”. A Bahia, segundo depõe a interlocutora deste discurso, enquanto servidora pública desse ente federativo, assume o lugar de referência,

violando mandamentos constitucionais e a própria LDB, no tocante ao fato de desestimular, de diferentes modos, a formação continuada do professor da referida rede estadual.

Esse é um dos contrassensos pelos quais se funda a educação pública no Brasil – já que se demonstra incoerente o descumprimento do imperativo legal de valorização dos profissionais de educação – o que abrange o estímulo à formação continuada – justamente por não estar em sintonia com a adoção dos estudos linguísticos mais avançados pelos marcos normativos de ensino de LP no Brasil. Esse fato, por si só, já demanda a necessidade da qualificação profissional do docente como um bem de alçada coletiva por viabilizar o padrão mínimo de qualidade no processo de efetivação de um dos bens sociais, em sua segunda dimensão jurídica dos direitos fundamentais à pessoa humana, que é o direito à educação por meio do qual se viabiliza o direito ao letramento vernacular, nos termos de Matos (2020).

O sistema de ensino público brasileiro, com viés econômico, busca gerir resultados, exibindo um sistema de ensino que busca avaliar o professor, punindo-o mais que o promovendo, como assevera Raimann (2015). Por isso, impera a compreensão de que, dado o relevo da educação para o país, esse bem social não deve ser entendido como mera política de Governo, mas sim de Estado e, como tal, deve estar a serviço do bem comum, elemento finalístico estatal, dentre outros existentes, pelo qual Dallari (2003) fomenta a sua teoria, conforme é discutido pelo terceiro capítulo desta dissertação. Grau (2012) demonstra a inefetividade da CRFB/88, concebendo-a como um “mito”, à medida que consolida direitos, no plano teórico, sem garanti-los, efetivamente, na vida cotidiana de inúmeros brasileiros. Para o referido autor, a CRFB/88 é uma constituição formal que concede amplos poderes aos agentes econômicos, fazendo gestar uma educação de resultados, com viés mercadológico, sob a falácia social da qual aparenta se revestir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Freire (2019), a frente de seu tempo sombrio, no auge de uma Ditadura Militar no Brasil, propaga a versão inicial de letramento, propulsor da fomentação de uma consciência crítica pelo educando. O ensino de LP e LB, que se pretendem humanizados e, por isso mesmo, cidadãos, não podem se eximir de oportunizar aos alunos a construção cidadã dos conhecimentos desenvolvidos por cada um desses componentes curriculares. Eles se imbricam, complementando-se e servindo, de formas diferentes, aos seus usuários, no exercício da leitura e da escrita, que a vida ensaja em momentos distintos. Essa perspectiva dialógica de ensino está normatizada pela BNCC, documento que tem sua realização

empreendida em contexto díspar do que está inserido o aluno de escola pública. Por esse motivo, apesar do belo arcabouço teórico da BNCC, existe um temor justo de que ela seja mais um direito regulamentado, que é o de aprender, com pouca eficácia para o grupo mais vulnerável social e economicamente, os estudantes da escola pública. Estes, com nível de letramento vernacular baixo, não se inserem plenamente na sociedade, sobretudo, nos locais que demandem o uso mais formal da língua.

Nesse sentido, defende-se uma interpretação da BNCC, de acordo com o nível de aprendizado fático do educando, o que demanda investimento na formação continuada do professor, que é mais um direito constitucional, regulamentado pela LDB, cuja eficácia tem se mostrado comprometida, sobretudo, na rede de ensino pública do Brasil, conforme aborda o segundo e o quarto capítulos deste trabalho. A BNCC, mero dever jurídico formal, ajusta-se às matrizes avaliativas do SAEB, mas a realidade da escola pública brasileira é aviltante, demonstrando as três facetas do desalinho, a regulamentação do direito de aprender, que não é viabilizada na prática, mas é cobrada pelo SAEB, nos moldes da BNCC, que o normatiza, sem considerar o nível de letramento vernacular de inúmeros educandos advindos da escola pública. Em tal panorama que mais se centra no resultado do que na efetiva melhoria da realidade escolar, em que se insere o aluno de escola pública, notabiliza-se o relevo desta pesquisa por empreender críticas que podem contribuir com a reversão desse paradigma desolador. Nessa linha, defende-se a teoria bakhtiniana que embasa a BNCC, desde que seja desenvolvida por meio de um ensino que valorize o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado, partindo sempre do seu conhecimento prévio de mundo, como leciona Freire (2003), de modo a fomentar novos horizontes de aprendizado, via efetivação do letramento vernacular.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. R. *Manual do Professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna*. Tese (Doutorado). 2014.] 290 f. Faculdade de Letras, PUCRS em convênio com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Porto Alegre. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2194>. Acesso em: 24 mar. 2021.

ASSUNÇÃO, E. T. C.; SOUZA, E. M. F. Diálogos entre Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: a palavraponte e a palavramundo, face social de uso do signo. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*. v. 7, p. 286-300, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9850-Texto%20do%20artigo-27031-1-10-20201024.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Tradução: Aurora Fornoni Bernadini et al. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. *Os gêneros do discurso*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)] *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. In: SARAIVA. *Vade Mecum Saraiva*. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2021, p. 1-137.

_____. Lei n.º 9.394. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jul. 2019.

_____. Lei n.º 12.612. *Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira*. Brasília, 13 de abril de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em: 19 abr. 2021.

_____. Lei n.º 13.467. *Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação*

às novas relações de trabalho. Brasília, 13 de julho de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: dezembro de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 27 jun. 2021.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

CASTRO, M. L. S. Práticas de Letramentos: uma contribuição ao ensino de língua portuguesa. São Paulo: Scortecchi, 2018.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 221 - 236, 2003, Universidade do Minho.

DAL-CIN, D.; ROSA, L.; SCHWENGBER, I. L. Um currículo freireano: reflexões a partir da obra “Educação como prática de liberdade. EDUCERE: Congresso nacional de educação, XV, [s. l.], 2017, p. 15534–15537. Anais de Evento. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24859_13133.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

DALLARI, D. A. Elementos de Teoria Geral do Estado. Saraiva, São Paulo, 24. ed., 2003.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Ação cultural para a liberdade. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. Pedagogia do Oprimido. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa? 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAU, E. R. A ordem econômica na constituição de 1988. São Paulo: Malheiros. Editores LTDA, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Boletim de Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa. Brasília, 28 de setembro de 2018a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-

estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206. Acesso em: 07 jul. 2019.

_____. Boletim de Desempenho do Colégio Estadual Antônio Balbino no SAEB (2017). Brasília, 1 de outubro de 2018b. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>. Acesso em: 07 jul. 2019.

_____. SAEB Testes e Questionários. Brasília, 30 de outubro de 2019a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao>>. Acesso em: 28 de jul. 2020.

_____. Escala de proficiência de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental. Brasília, 30 de outubro de 2019b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2018/LP_5EF.pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2020.

_____. Boletim de Desempenho do Colégio Estadual Antônio Balbino no SAEB (2019). Brasília, 31 de agosto de 2020. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo/boletim?anoProjeto=2019&coEscola=29290228>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MACIEL, L. C. Diferenças entre dialogismo e polifonia. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v.24, n.2, p. 580-601, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8270>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MATOS, A. G. S. O letramento vernacular e o acesso à educação: o direito a serviço de quem? 2020, p. 21. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Ciências e Empreendedorismo - Santo Antônio de Jesus, 2020.

MATOS, A. G. S.; QUADROS, C. O letramento vernacular e o acesso à educação no Brasil: o direito a serviço de quem? Diké Revista Jurídica do Curso de Direito da Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, n.º 18, p. 303-326, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/dike/article/view/2809>. Acesso em: 23 mar. 2021.

PAIVA, R. G. Direito Educacional: de Fato para o Direito. In: TRINDADE, A., coord. Direito Educacional sob uma Ótica Sistêmica. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010. 41-50.

PELANDRÉ, N. L. Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois. São Paulo: Cortez, 2002.

RAIMANN, E. G. A profissionalização docente e seus desafios. **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, XII, 2015, Goiás. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. [s. l.]: PUC-PR, 2015, p. 13887-13907. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22668_10962.pdf. Acesso em 29 de outubro de 2020.

SILVA, V. L. A pontuação numa perspectiva discursiva da linguagem: uma proposta pedagógica com fábulas contemporâneas. 2017. 231 f. Dissertação (Mestrado), Departamento de Ciências Humanas, UNEB (Campus V), Santo Antônio de Jesus, 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/82874681-Universidade-do-estado-da-bahia-departamento-de-ciencias-humanas-campus-v-mestrado-profissional-em-letras-vera-lucia-da-silva.html>. Acesso em: 24 mar. 2021.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2020a.

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARTUCE, F. Responsabilidade Civil. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.