

**OS SETE SABERES DE EDGAR MORIN:
indispensáveis às reflexões sobre a alfabetização de crianças na
contemporaneidade**

**EDGAR MORIN'S SEVEN KNOWLEDGES:
essential for reflections on children's alphabetization in contemporaneity**

Sandra Alves Farias

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFTN).

Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7348-0867>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0561331872521901>

E-mail: sandra.a.farias@gmail.com

Maria José de Pinho

Doutora em Educação. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Algarve, Portugal. Mestra em Educação. Graduada em História e em Pedagogia. Professora Titular da Universidade Federal do Tocantins - UFT, Campus de Palmas.

Bolsista produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), categoria 2. Professora no PPGL, da UFT.

Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFT.

Coordenadora da RIEC/TO.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>

E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br

Dijan Leal de Sousa

Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Letras (PPGL), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Professora Adjunta IV do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9559-4005>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7613105260906417>

E-mail: dijan.leal@ufma.br

RESUMO:

O presente artigo algumas apresenta reflexões acerca da alfabetização, tendo como horizonte os sete saberes necessários à educação do futuro, preconizados por Edgar Morin (2000). O objetivo é contribuir com o debate a respeito dos significados da alfabetização no bojo da educação contemporânea pensada na BNCC. Trata-se de um

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE PANDEMIA: lives, reflexões e perspectivas plurais

estudo bibliográfico, fundamentado nos pensamentos de Morin (2000), Soares (1985) e Petraglia (2024). As reflexões permitem considerar a importância de uma lógica que na comunidade educacional ajude outra forma de pensar as práticas educativas pertinentes, conectadas à vida, vinculadas ao contexto, lugar em que a construção do conhecimento faz sentido; portanto, responsiva à realidade de cada um e, a partir da realidade, leva o ser aprendente a ler o mundo, a navegar pela vida conhecendo a prosa e a poesia.

Palavras-chave: Sete saberes. Alfabetização. BNCC.

ABSTRACT

This article presents some reflections on alphabetization, taking as a horizon the seven knowledges necessary for the education of the future, advocated by Edgar Morin (2000). The objective is to contribute to the debate on the meanings of alphabetization in the context of contemporary education conceived in the BNCC. This is a bibliographic study, based on the thoughts of Morin (2000), Soares (1985) and Petraglia (2024). The reflections allow us to consider the importance of a logic that in the educational community helps another way of thinking about pertinent educational practices, connected to life, linked to the context, the place where the construction of knowledge makes sense; therefore, responsive to each person's reality and, based on reality, leads the learner to read the world, to navigate through life knowing prose and poetry.

Keywords: Seven knowledges. Alphabetization. BNCC.

Introdução

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (Morin, 2003, p. 15).

O contexto educativo contemporâneo, afetado pelos grandes desafios e contingências do tempo histórico, desperta reflexões e debates acerca dos objetivos e de quais deveriam ser as finalidades do processo educacional. Para pensar a respeito da educação brasileira e, sobretudo, conceber a alfabetização dentro do universo da educação básica, é necessário reconhecer que a visão reducionista, fragmentada e hierarquizada do ensino no bojo do paradigma tradicional, por suas limitações, não compreende a alfabetização como fenômeno complexo, multifacetado, artefato de uma cultura complexa, voltado para a construção do conhecimento ao longo da vida na

sociedade grafocêntrica. Dessa maneira, é imperioso um referencial teórico que problematiza a realidade educacional e nos possibilita perceber, no âmbito educacional, a natureza complexa dos fenômenos constituídos de múltiplas dimensões, a diversidade, as incertezas presentes na vida e, em consequência, na sociedade.

O olhar de Edgar Morin, a partir da Epistemologia da Complexidade, refletido em seus escritos acerca da razão de ser do ensino e da educação, constitui um conjunto de reflexões militantes no campo educacional, apontando pautas que, embora essenciais à vida, são postas de lado pelos sistemas de ensino, como evidenciado no pensamento do autor em epígrafe introdutória deste texto.

Em nosso enfoque de alfabetização como fenômeno educacional de natureza complexa, fomentamos nossas perspectivas a partir da ótica moriniana a respeito de pontos fundamentais para repensar a educação do século XXI, na realidade de uma educação que não é apenas brasileira, mas planetária. Partimos de um contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em busca da compreensão de alfabetização no texto desta que é uma política educacional de grande envergadura, que é a política educacional vigente, pela qual se estabelecem os conhecimentos e competências que todos os estudantes brasileiros devem adquirir ao longo de sua trajetória na educação básica.

Considerando o tema alfabetização uma questão fundamental para conhecer a realidade educacional, entendemos a premência de trazer para o cerne da reflexão o ser ontológico como o centro do assunto sobre esse tema. Assim, visitamos os sete saberes enunciados por Morin (2000), como eixos norteadores do horizonte de compreensão da alfabetização ressignificada em relação às necessidades contemporâneas e perspectivas da educação do futuro. As reflexões permitem considerar a importância de uma lógica que desperte um novo olhar mais real e pertinente que ajude os professores a desenvolverem práticas pedagógicas vinculadas ao contexto – lugar onde as crianças são e estão em devires de vivências e experiências reais.

Um olhar para a alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018)

Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, regulamentada por meio da resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017 foi oficializada pelo Governo Federal e estabelecida como guia dos currículos pensados para as escolas públicas e particulares e de políticas educacionais públicas no território nacional. Trata-se de,

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE PANDEMIA: lives, reflexões e perspectivas plurais

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7, grifos nossos).

Como um documento de importância inquestionável por se tratar de diretrizes referentes a conteúdos escolares para as etapas que se iniciam na Educação Infantil e percorrem o Ensino Fundamental e Médio, imediatamente à publicação, é natural e plausível a emergência de muitas dúvidas e problematizações que movimentam a área acadêmica de estudos, análises, discussões e debates a partir de uma diversidade de perspectivas de diferentes abordagens, percepções e interpretações acerca da formulação da alfabetização e proposições de ensino e aprendizagem para as etapas da Educação Básica.

Sem dúvida, entre as questões fulcrais provocadoras de inquietações a partir de leituras do documento, sobre as questões referentes à alfabetização pairam reflexões e questionamentos concernentes a aspectos como prazo estipulado para o aprendizado da leitura e escrita e os enfoques relativos ao conceito e processo de alfabetização. Isto porque a BNCC estipula que a criança seja alfabetizada até o final do segundo ano do Ensino Fundamental: “Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (Brasil, BNCC, 2017, p. 89); diferentemente de políticas educacionais que preconizaram o processo de alfabetização instituído nos três primeiros anos do Ensino fundamental, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2012), o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (DCNEB/2013).

Percebe-se nessa política curricular um esforço para transparecer a ideia de que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa ideia está contida tanto na resolução que orienta a BNCC, como atravessa o texto oficial da Base.

No artigo 12 do texto da resolução se afirma o seguinte:

Para atender o disposto no inciso I do artigo 32 da LDB, no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, **a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização**, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE PANDEMIA: lives, reflexões e perspectivas plurais

estudantes (Brasil, Resolução CNE- CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, grifos nossos).

Na BNCC o foco da ação pedagógica voltada para alfabetização é assim apresentado

[...], no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (Brasil, BNCC, 2017, p. 89).

Diante disso, é possível considerar que a BNCC compreende que a apropriação do sistema da escrita demonstra que ação pedagógica implica o ensino da leitura e escrita não como fim último do processo de alfabetização, mas implica o alfabetizar como ponte para as aprendizagens e domínios dos demais conteúdos curriculares comuns. Assim, ao focalizar a educação básica, essa nova política educacional concebe a alfabetização, isto é, processo de apropriação do sistema alfabético mediante ensino explícito, como elemento fundamental e ponto de partida do desenvolvimento escolar.

A alfabetização constitui-se um dos pilares do processo de formação educacional concebido no documento como processo contínuo, interligado pelos ciclos da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a,

transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças” (Brasil, BNCC, 2017, p. 53).

Nessas circunstâncias, o domínio da “tecnologia da escrita” (Soares, 2023, p. 27) é necessário para o prosseguimento da apropriação dos conhecimentos e competências que a escola entende que todos os estudantes brasileiros devem adquirir ao longo de sua formação na educação básica.

O que é dito na BNCC corrobora uma postura afeita à cultura letrada da sociedade grafocêntrica, na qual se justificam as razões de ser alfabetizado.

Aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE PANDEMIA: lives, reflexões e perspectivas plurais

participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2017, p. 61).

Essa perspectiva política de alfabetização converge para a visão do papel da leitura e escrita no desenvolvimento humano e no desenvolvimento do País, que é parte do mundo letrado, por isso, dependente do desenvolvimento da educação, que, por sua vez, tem a leitura e escrita como seus principais eixos.

Em relação ao processo da alfabetização, o documento normativo compreende que alguém se torna alfabetizado quando é capaz de codificar e também decodificar “os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)”, (Brasil, BNCC, 2017, p. 89-90). Isto revela uma visibilidade maior à faceta linguística, cujo foco centrado na esfera individual se volta para os processos cognitivos e linguísticos, tendo em vista a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico de escrita.

Soares (2023) explicita que,

do ponto de vista propriamente linguístico, o processo de alfabetização, é fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (p. 23)

Desse modo, a apropriação da leitura e escrita, envolve no processo de alfabetização o conhecimento do alfabeto e a mecânica desses artefatos e bens culturais; como já mencionamos, são os elementos motrizes da sociedade grafocêntrica:

Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (Brasil, BNCC, 2018, p. 90).

Ao que parece, a BNCC tende a um modelo pedagógico centenário, em que o ato de ensinar parte de unidades menores para se chegar a unidades maiores (fonemas articulados com suas respectivas representações gráficas), ou seja, a partir dos métodos sintéticos de alfabetização. Soares (2023) explica que ensinar a mecânica da língua e levar alguém a desenvolver a consciência fonológica, demandam ações pedagógicas diferenciadas, assim como demandam o ensino de outras etapas do desenvolvimento dos sujeitos, por exemplo, na compreensão do sistema alfabético, apropriação de normas ortográficas, habilidades de ler, interpretar e produzir textos, tendo objetivos claros e

atitude reflexiva. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a escolha e institucionalização de determinado método, *per se*, não determina o sucesso da alfabetização.

Outros aspectos relativos à alfabetização, importantes de se considerar a partir da BNCC, referem-se ao foco na função social da leitura e escrita. O documento oficial valoriza os textos de gêneros diversos como ponto de partida do planejamento de conteúdos que conduzem a experiências de letramentos. Assim, o texto é o ponto de confluência da alfabetização e o letramento que são “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2023, p. 27). Na BNCC, o letramento é considerado um modelo subsequente, pois a alfabetização deve ser o foco da prática pedagógica e o propósito de alfabetizar é trabalhar com a apropriação da ortografia do português do Brasil escrito pelo aluno, como mencionamos anteriormente.

Ao nos posicionarmos criticamente acerca dessa questão, entendemos que o processo de apropriação da leitura e escrita é mais produtivo quando desenvolvido de modo simultâneo com o letramento, isso porque as demandas de leitura e escrita afloram de demandas sociais de leitura e escrita cada vez mais presentes na sociedade grafocêntrica. Assim, no atual contexto sociocultural, aprender a ler e a escrever implica, de maneira simultânea, “responder demandas sociais de uso da escrita” (Soares, 2023, p. 26). Esses fatores são considerados relevantes em um documento cujo objetivo é “assegurar os conteúdos curriculares comuns a serem respeitados obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica” (Sousa, 2022, p. 121). Compreender a interdependência e concomitância entre alfabetização e letramento é um aspecto importante no ponto de partida das ações pedagógicas.

Inesgotáveis são as maneiras de abordar o conceito de alfabetização no interior de textos de políticas educacionais, assim como são os pensamentos acerca desse fenômeno a partir da realidade educativa brasileira. Na linha epistemológica da Complexidade também chamada de Pensamento Complexo, tomado neste texto como referência teórica, a abordagem da alfabetização deve propor o resgate do ser ontológico, a religação do ser como elemento constituidor e componente da realidade social, trazer o ser para o seu lugar no centro do diálogo educacional, tecendo-o junto dos elementos constituintes da organização social e escolar; não mais separado do processo de planejamentos e construção do fenômeno educacional. Nesse sentido, essa criação humana considerada produto cultural, denominada de escrita, trata-se de um bem cultural ligado ao contexto, portanto, em correspondência profunda com a vida dos sujeitos aprendentes. Não é a

apropriação da escrita que torna o sujeito humano, mas a escrita como instrumento cultural complexo toca na condição humana, pois “o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (Morin, 2000, p. 15). Sem dúvida, a escrita, uma vez, posta a serviço do ser ontológico, possibilita o desenvolvimento do pensamento abstrato, amplia a ciência da realidade e a participação social.

O ser ontológico como centro do processo de alfabetização

A partir do pensamento complexo a realidade é compreendida como uma rede tecida de elementos imprescindíveis ao funcionamento do todo. “Indica que tudo se liga a tudo e, reciprocamente, numa rede relacional e interdependente. Nada está isolado no Cosmos, mas está sempre em relação a algo” (Petraglia, 2006, p. 1). Com efeito, o imbricamento entre sujeitos e o fenômeno educativo justifica qualquer esforço na tentativa de superar o modo dicotômico de pensar reverberado no paradigma tradicional, que omite o sujeito e considera o objeto.

Na separação do sujeito e objeto, ambos emergem de lados opostos e dificilmente são pensados juntos. Em contraponto à separação, a Complexidade, mostra que há uma tessitura conjunta de objetos e seu meio ambiente, sujeitos e elementos de seu contexto, pois “a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (Morin, 2000, p. 37). Na tessitura, sujeitos e objetos mantêm suas especificidades, estão intrinsecamente correlacionados, e, nessa associação, o sujeito é sujeito, ou seja, não é objetificado. Recursivamente, os sujeitos produzem os objetos da cultura e estes objetos uma vez produzidos influenciam ou determinam modos de viver, como o papel da leitura e escrita na vida dos sujeitos da sociedade letrada. Diante disso, a alfabetização, considerada fenômeno educativo deve ser apreendida dentro de contextos e explicada em seu entrelaçamento e conexão com a vida dos sujeitos de diferentes culturas (comunidades tradicionais, afro-brasileira, do contexto urbano e rural), partícipes dos processos educacionais.

Falar do ser, de processos educacionais com foco na etapa da alfabetização e de qualquer fenômeno do mundo natural à luz da Complexidade é falar de tessituras de realidades complexamente inseparáveis. Dessa maneira, considerando a questão do ser e do saber no contexto da Alfabetização, fase inicial do processo educativo, a instância da complexidade - fator constitutivo da alfabetização, a partir de um olhar multidimensional do processo -, conduz a uma busca ontológica dos sujeitos com toda a sua inteireza. Nesse

sentido, o domínio da leitura e escrita não se limita à atividade utilitária para satisfazer a necessidade do homem econômico, trabalhador, consumista; segundo Morin (2000) *homo economicus, homo faber e homo consumans*, aspectos da complexidade humana, que dentre muitos outros, são vistos de modo unilateral na perspectiva da racionalidade moderna, gerada por uma lógica reducionista e determinista pautada nos princípios cartesianos da fragmentação, disjunção e simplificação de todas as coisas, aflorados no século XVIII. Sob essa lógica e modelo de racionalidade desenvolvido pela ciência, fundou-se o paradigma tradicional que concebe o ser humano fragmentado em sua estrutura física, cognitiva e emocional. Esse paradigma instaurou o modo dicotômico de ver e pensar os sujeitos, objetos, eventos e os fenômenos da realidade.

Entretanto, o avanço do conhecimento científico decorrente de novas descobertas que revolucionaram o campo científico no início do século XX colocou em dúvida a explicação dos fenômenos e da realidade por meio dos princípios da lógica reducionista e determinista e, com isso, abalou os pilares do paradigma tradicional. As novas ideias e teorias oriundas de áreas do conhecimento como a Física, Química, Biologia, Neurociência, Cibernética, Filosofia, dentre outras, contribuíram para a evolução do pensamento científico e instauração de um novo modo de ver e pensar condizente com a realidade. A Complexidade, epistemologia sistematizada por Edgar Morin surge do questionamento sobre o avanço científico. Segundo Santos (2008, p. 72), “seus conceitos contrapõem-se aos princípios cartesianos”, estimula a visão sistêmica e “um modo de pensar marcado pela articulação”. Essa forma de pensar implica a percepção dos fenômenos e eventos em termos de interligação, a concepção de realidade a partir de uma perspectiva dinâmica, instável e multidimensional, reconhecendo a interdependência entre as partes interligadas a um todo.

Ressalta-se que não é a apropriação da leitura e escrita que torna o ser humano um cidadão, pois as relações permeadas por esses artefatos culturais explicitam a leitura e a escrita como objetos, enquanto aqueles que as utilizam são sujeitos e cidadãos mesmo sendo analfabetos. Se a partir desses artefatos complexos e amplos em seus significados instrumental, político e cultural, se estabelece “condição necessária para a continuidade do processo de escolarização em todas as áreas e todos os níveis de ensino” (Soares, 2023, p. 9), pode-se dizer que a alfabetização constitui um dos mais importantes referenciais representativos do infundável processo da formação humana.

Todavia, sem a consideração do sentido ontológico envolvido por uma trama

complexa de interações, resultado de uma ecologia individual, social, ambiental (Moraes, 2020), concebe-se uma educação descomprometida com a natureza humana, tendo em seu bojo a “alfabetização como se fosse uma aprendizagem ‘neutra’ despida de qualquer caráter político” (Soares, 1985, p. 23, grifo da autora). Trata-se de diluição dos significados da alfabetização, uma vez que a aprendizagem da leitura e escrita se resume à aquisição de um instrumento.

Sob a ótica do paradigma científico moderno, o significado instrumental ganha relevância. Em consequência disso, apenas uma parcela da sociedade é beneficiada: os sujeitos da parcela econômica e socialmente favorecida.

Esse significado instrumental atribuído à alfabetização pela escola serve, naturalmente, apenas às classes privilegiadas, para as quais aprender a ler e a escrever é, realmente, não mais que adquirir um instrumento de obtenção de conhecimentos, pois, por suas condições de classe, já dominam a forma de pensamento subjacente à língua escrita, já têm monopólio da construção do saber considerado legítimo e já detêm o poder político. Para as classes dominadas, o significado meramente instrumental atribuído à alfabetização, esvaziando-a de seu sentido político, reforça a cultura dominante e as relações de poder existentes, e afasta essas classes da participação na construção e na partilha do saber (Soares, 1985, p. 23).

Nessa perspectiva utilitarista, empobrecedora do universo do processo de alfabetização, redutora do papel da educação e do que a alfabetização pode oferecer, desconsideram-se os sujeitos como atores de suas aprendizagens.

Como seria desesperador pensar que em educação existisse apenas uma alternativa norteadora da educação e uma visão unidimensional de sujeitos! O desenvolvimento do conhecimento no âmago das revoluções científicas dissipa essa névoa. Assim, a Complexidade nos mostra que as ideias enviesadas por uma única lógica levam à excludências impostas pelos dualismos e à visão unidimensional dos sujeitos, ao passo que o pensamento hegemônico põe em dúvida, inclusive, a razão de ser da escola e, por conseguinte, afeta a compreensão de alfabetização como um dos objetos de estudo mais significativos no campo da educação.

Ao perfilar tal realidade no contexto educacional, no limiar do século XXI, Edgar Morin expôs suas ideias acerca dos saberes necessários à educação do futuro, ou seja, a educação do tempo presente e do tempo que ainda resta do século XXI. O autor sistematizou e descreveu sete saberes que juntos, sem dúvida, formam o itinerário da educação responsiva às necessidades atuais.

Sete saberes, sete fios necessários à tessitura da alfabetização no bojo da educação do século XXI

Na relação sujeitos e alfabetização, a Complexidade nos faz entender que, mais do que ser moldados pela leitura e escrita, os sujeitos atuam com suas capacidades criadoras, apresentando modificações e novas propostas às necessidades constantes de (re)adaptações aos estímulos externos nos tempos de sua vivência. Morin pensa o processo educacional lançando o olhar para a complexidade como forma de compreender a realidade, entender quem é o ser, o papel da educação, os aspectos sociais e o mundo.

No contexto educacional, Morin pensa no quanto o pensamento mutilador leva tanto os que pensam a educação, como os que levam à prática os processos educacionais a decisões ilusórias, insuficientes e erradas. Dessa maneira, o autor introduz na educação temas fundamentais que são saberes essenciais, porém desconhecidos nos processos de ensino escolar: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; A ética do gênero humano (Morin, 2000). Estes sete saberes são aportes indispensáveis à educação contemporânea, relevantes nas reflexões sobre a alfabetização e o ser alfabetizado e o agente do futuro, no horizonte das novas gerações que participarão do desenrolar do ensino no século XXI.

A leitura e escrita são conhecimentos, mas o que é o conhecimento? Qual é a relação do ser com o saber? Morin propõe primeiramente o tema do conhecimento, saber o que é o conhecimento deve ser o ponto de partida para quem ensina e para quem o busca. Para o autor, a educação “deve se preocupar em fazer conhecer o que é conhecer” (Morin, 2000, p. 13).

No contexto escolar, o conhecimento é o que se busca por meio da educação formal. A leitura e a escrita são os conhecimentos fundamentais sem os quais o indivíduo não progride “no processo de escolarização em todas as áreas e todos os níveis de ensino” (Soares, 2023, p. 9). Assim, um modo de abordar e por em prática esse primeiro conhecimento na fase de entrada da criança na cultura escrita, no âmbito escolar, é situar a alfabetização historicamente possibilitando que as crianças conheçam a história da escrita. Saber como e quando a escrita foi inventada e as consequências dela na vida são aspectos relevantes para os sujeitos em processo de apropriação dessa cultura, e que

precisarão se utilizar desse saber em inúmeras situações da realidade em que vive e de demandas que permeiam o mundo.

O segundo saber a ser ensinado diz respeito aos princípios do conhecimento pertinente. A pertinência diz respeito à importância da contextualização do conhecimento, ou seja, a construção de conhecimento pautada na consideração dos sujeitos que utilizam a linguagem e seus lugares de existência. Na ótica moriniana, a aprendizagem é sempre uma tessitura de inúmeras aprendizagens que incessantemente os indivíduos têm ao longo da vida. Isso significa compreender que o processo de alfabetização implica o imbricamento entre o ensino das letras e a construção de sentidos. Esse modelo é possível quando o objeto de ensino faz sentido para os sujeitos, para o grupo; fato que exige um elo no processo de ensino e aprendizagem perpassado pelo o contexto sociocultural, histórico e político dos sujeitos. Mas isso não significa que o ensino da leitura e escrita deva se limitar ou permanecer na realidade dos sujeitos. À luz do pensamento freiriano, entendemos a realidade como o ponto de partida da alfabetização que tornará os sujeitos capazes de ler não apenas a própria realidade, mas de ler o mundo.

Morin explica que o conhecimento pertinente pressupõe a “necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais” (Morin, 2000, p. 14). Nessa perspectiva, o resultado do processo de alfabetização é a habilidade de ler o mundo através de uma visão aberta, pela qual os sujeitos percebem o conjunto, compreendem que o local e o global se encontram e que o conhecimento decorre de um contexto situado no universo.

Sob a ótica de indivíduo cartesiano, o ser humano tem a multidimensionalidade de sua natureza fragmentada, fato que contribui para a incompreensão de si mesmo e do outro. O autor aborda a questão da diversidade do humano e coloca na pauta dos saberes necessários o terceiro saber: “ensinar a condição humana”. Morin (2000, p.15) incita a reflexão de que “o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico”, ou seja, um todo multidimensional. Enfatiza que é preciso restaurar essa condição “de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos”. Nessa perspectiva, a condição humana deve ser objeto dos processos educacionais, em qualquer nível de ensino.

No processo de alfabetização, ensinar a condição humana consiste em ensinar quem somos nós, alargar a visão das crianças sobre si mesmas e sobre os outros,

conhecendo especificidades de sua individualidade e da diversidade do outro, reconhecendo que o eu e o outro são *humus*; uma humanidade comum, uma unidade. Cabe nesse processo, desvelar a formação para a cidadania, a intersolidariedade, como princípios e valores (dentre muitos outros) da educação para a vida, que tem em seu bojo a visão de alfabetização compreendida como processo de conscientização dos alunos; não apenas sobre o funcionamento da língua materna, mas da importância do bem-viver, da vivência harmoniosa no universo.

O quarto saber é Ensinar a identidade terrena. Segundo Petraglia (2024) “trata-se de ensinar a história dessa era planetária, mostrando como todas as partes do mundo necessitam ser intersolidárias, uma vez que enfrentam os mesmos problemas de vida e morte”. Somos todos indivíduos-sujeitos da mesma espécie, partilhamos as mesmas características humanas e, por esta razão, é importante que a educação trabalhe a intersolidariedade, caminhe na direção articulada com a pessoa humana. Nessa perspectiva, ressalta-se o caráter político da alfabetização como processo de construção do saber no bojo da educação humanizadora, que atua com práticas humanizadas voltadas para a cidadania, portanto, práticas sociais que permitam ao indivíduo compreender a si mesmo, compreender e dialogar com mundo que o circunda e o constitui.

De acordo com Morin (2000, p. 78), “Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade”. Dito isso, atividades de leitura e escrita mediadas por alfabetizadores, precisam ser direcionadas intencionalmente para o desenvolvimento humano, Deve, sobretudo, incluir conhecimentos para conscientização dos estudantes sobre a complexidade da identidade terrena e, a partir de reflexões sobre o ser e dos condicionantes de sua humanidade, ensinar não apenas a viver no mundo, mas conhecer o mundo em que se vive. Para pôr em prática essa compreensão mais produtiva de alfabetização para além da aquisição da leitura e escrita, torna-se necessário desenvolvê-la em contextos de letramentos.

Isso remete ao quinto saber: Enfrentar as incertezas. Levando em conta que as incertezas permeiam todas as vidas desde o nascimento, Morin (2000, p. 63) sugere que “é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza”. Para a ciência moderna, o conhecimento é a chave da ordem, os saberes são certezas ensinadas nas escolas, o que oculta os imprevistos. Todavia, as incertezas são

mais abundantes que as certezas e ninguém tem a chave da ordem dos acontecimentos que possibilitam determinar o futuro, na verdade, a história da humanidade é marcada por eventos inesperados como desastres, crises, epidemias, pandemias, guerras, mudanças climáticas e muitos acasos.

No que tange a essa realidade, Morin (2000, p. 17) nos adverte que “o caráter doravante desconhecido da aventura humana devem-nos incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo”. Durante o processo sistemático de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, denominado de alfabetização, qual pode ser um dos papéis da escola perante tal realidade? Um dos caminhos profícuos é desvelar a incerteza do conhecimento, o que desqualifica a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem baseado na reprodução do conhecimento através de cópia ou imitação de produtos acabados. Nesse caminho, acrescenta-se a importância de favorecer o desenvolvimento de novas mentalidades, mostrando que é possível enfrentar incertezas desde que os indivíduos tenham consciência de si mesmos; pois, quem não compreende a si mesmo, não consegue ou dificilmente consegue compreender o outro. Sob esse olhar, falamos de alfabetização como processo de ensino e aprendizagem de uma cultura que alarga a abrangência e a capacidade de comunicação assim como a nossa compreensão do mundo. Para isso, é imprescindível a formação do pensamento crítico. Nesse sentido, ensinar a enfrentar incertezas é um dos saberes complementares da educação que ensina a meditar e compreender a vida.

Nessa direção, Morin introduz na pauta dos saberes necessários, a sexta lição da educação do século XXI: ensinar a compreensão, pois a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana, o que envolve empatia, intersubjetividade e compreensão mútua na identificação com os outros, caso contrário, a comunicação plena é ameaçada ou arruinada no contexto planetário com povos e culturas cada vez mais próximos e a humanidade interligada. Isso requer a remoção dos obstáculos levantados pela incompreensão, como o egocentrismo, etnocentrismo e o sociocentrismo. Partindo da premissa de que todos os seres humanos têm um destino comum, é necessário ensinar os sujeitos aprendentes que eles compõem a tessitura pela interligação entre as pessoas, a natureza e fenômenos. “É preciso que compreendam tanto a condição humana no mundo como a condição do mundo humano, que, ao longo da história moderna, se tornou condição da era planetária” (Morin, 2000, p. 63). O conhecimento significativo pauta a cooperação, a interdependência entre os seres e o meio ambiente e valores.

O autor clarifica o que é a compreensão humana enfatizando que nela se encontra a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. A compreensão humana não é o mesmo que a compreensão intelectual. Esta diz respeito, por exemplo, ao educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada. Diferentemente, “educar para a compreensão humana é outra” (Morin, 2000, p. 81). Trazendo as duas compreensões para a reflexão sobre alfabetização na BNCC, nota-se uma convergência possível com tais ideias na definição das dez competências asseguradas pelas aprendizagens essenciais propostas pela BNCC. No documento oficial, a explicação da escolha das competências, contempla uma consideração próxima à compreensão: “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2018, p. 8). Esta linha de pensamento dialoga com a ideia de que experiências e saberes integrados a aspectos, cognitivo, afetivo e social são articulados no processo educativo dos sujeitos. No cenário educativo brasileiro, o ensino da compreensão merece destaque desde os anos iniciais da escola primária.

Finalmente, a educação escolar contemporânea, tendo em seu bojo o fenômeno da alfabetização, deve propiciar aos sujeitos a formação de pensamento abrangente, capaz apreender a multidimensionalidade e a complexidade do real. Importa que no contexto de formação escolar, pela leitura e a escrita, os sujeitos aprendentes sejam instigados a pensar no que são, o que os distingue e os une. Dessa maneira, o ensino precisa abordar a autonomia e conservação da unidade, a empatia para a conservação da diversidade e a democracia que reporta à conservação da coletividade. Ensinar que ser o humano é ao mesmo tempo parte da espécie, indivíduo e parte da sociedade traz para a pauta de ensino a ética do gênero humano, ou seja, a antropológica, como o sétimo nó das amarras dos saberes fundamentais capazes de fazer o ensino caminhar nas bases da educação alinhada com os saberes necessários ao tempo histórico em que vivemos e com o devenir comprometido com uma sociedade melhor.

Partindo desses pressupostos, compreendemos que tecer a alfabetização com as linhas dos sete saberes demanda primeiramente a necessidade de explorar o objeto, a fim de conhecer a natureza da alfabetização e compreendermos a correspondência e relações possíveis desse fenômeno com as dimensões da vida dos sujeitos, partindo de suas realidades, apreendendo o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita no contexto em

que eles estão inseridos, o que significa que a apropriação da cultura escrita deve propiciar ao ser um processo de construção de conhecimento pertinente, uma vez que substancia o conhecimento que faz sentido para os sujeitos. Efetivamente a escrita coloca o ser humano diante da prosa e da poesia; ou seja, diante das “coisas que somos obrigados a fazer para ganharmos o pão de cada dia. Já a poesia da vida é o que nos dá o fervor, a emoção, a exaltação, o jogo, a beleza, o fato de contemplar o oceano, as gaivotas e as praias” (Morin, 2019). Tais saberes precisam estar consubstanciados no processo de alfabetização.

Essa tessitura postula o reconhecimento da complexidade subjacente ao processo de alfabetização condutor de uma aprendizagem de conhecimentos que nos possibilitam navegar pela vida e conhecer a prosa e a poesia, as dimensões humanas, o que significa ser humano na ótica das ciências. Mais do que codificação e decodificação, a escrita e a leitura nos colocam diante de aspectos da condição humana e da identidade terrena; registrados e historicizados pela escrita, desvendados pela leitura. De tal modo, é pertinente incluir o conhecimento de incertezas que permeiam o que escrevemos e lemos.

O sujeito deve ser alfabetizado para que, por meio da leitura e escrita consiga caminhar pelas zonas de incerteza que circundam o conhecimento científico e lidar com incertezas que aparecem inusitadamente. Para que tudo isso aconteça no processo de alfabetização, que dá significado à aprendizagem, é necessário que no passo a passo o sujeito adquira mentalidade de si como indivíduo-sujeito e parte da sociedade, aspectos fundamentais para a compreensão do outro. Diante disso, ressalta-se a importância de se trabalhar a ética do gênero humano, conduzir a aprendizagem dos artefatos culturais conectados à vida e de garantir a apropriação da leitura e escrita para o bem-viver.

Considerações finais

Precisamente por mais de um século, contando do século XIX, ser alfabetizado significava saber juntar fonemas com grafemas para escrever o próprio nome e palavras elencadas no vocabulário escolar. Pedagogicamente, as crianças recebiam dos professores a forma escrita de seus nomes. Assim, o nome gráfico era a primeira unidade da língua, que uma vez treinada, o domínio beneficiava a criança. Esse modo de aprender condicionado por práticas instrucionistas de transmissão e reprodução do conhecimento, constituiu-se em detrimento da construção de conhecimento e a aprendizagem significativa, que parte da valorização do conhecimento prévio de cada aluno, articula-se

a dimensões globais, ou seja, aquilo que diz respeito à realidade e às multidimensões da existência do educando: o contexto social, cultural e político, os aspectos de sua racionalidade criadora e de sua autorreferência como indivíduo e sujeito inacabados e envolvidos em um processo infindável de vir a ser.

Sob o enfoque da Pedagogia Tradicional, essa pedagogia que trabalha com formas (conteúdos e atividades escolares pré-programados, padronizados, prontos para serem transmitidos) firma como uma tradição de ensino com forte influência na educação contemporânea. De fato, tais práticas centenárias ainda vigoram na educação dos dias atuais, uma vez que a escola e muitos de nós, professores, insistimos em manter viva a concepção da prática de escrita independente dos sujeitos, portanto, descontextualizada da vida, da história, do tempo e do espaço.

Tudo isso demonstra a importância de uma lógica que ajude os docentes alfabetizadores a desenvolverem práticas pedagógicas vinculadas ao contexto, lugar em que a construção do conhecimento faz sentido, que diz respeito à realidade dos sujeitos. O pensar complexo, orientado por novos pressupostos epistemológicos, ontológicos e metodológicos, pode ajudar o professor conhecer a realidade complexa, e, assim, compreender o mundo como um sistema complexo, em que tudo está ligado por uma tessitura de inter-relações que une as partes ao todo. Tendo diante de si o currículo, compreender que os conteúdos são os pedacinhos que iremos amarrar para mais forte e com sentido a teia ficar. A partir disso, situar os educandos como “os sujeitos, únicos, singulares, e partes do todo” (Alves; Barros; Viana, 2018, p. 208), como foco do ensino e da aprendizagem.

Referências

ALVES, M. D. F.; BARROS A. M. A.; VIANA, M. A. P. Currículo, da fragmentação à tessitura comum: a diversidade fortalecendo a teia da vida. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 23, Edição Especial, dez. 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE PANDEMIA: lives, reflexões e perspectivas plurais

MORIN, Edgar. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO.

MORIN, Edgar: é preciso ser guiado ao mesmo tempo pela razão e pela paixão, isso é navegar pela vida. Blog Liv pelo mundo. 20 jun. 2019. Disponível em:

<https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/edgar-morin-e-preciso-ser-guiado-ao-mesmo-tempo-pela-razao-e-pela-paixao-e-isso-e-navegar-pela-vida/>

PETRAGLIA, Isabel. Educação e complexidade: desafios e possibilidades do ensinar e aprender a viver. Disponível em:

SÁ, Ricardo Antunes de. Resenha de “Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade”? de MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. Revista Diálogo Educacional, vol. 11, núm. 32, enero-marzo, 2011, pp. 249-253 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda, Alfaetrar: Toda Criança pode aprender a Ler e a Escrever, Editora Contexto, 2023.

SOUSA, Djan Leal de. Alfabetização e letramento: uma análise a partir da prática docente de professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de Imperatriz - MA, sob o prisma da transdisciplinaridade. 2022. (Tese de doutorado). 226f. Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2022.