

**Uma Proposta de Apropriação da BNCC pela Perspectiva
de um Ideal de Formação Humana/Docente/Discente
mais Cidadã, Crítica, Ética e Criativa**

**A Proposal for the Appropriation of BNCC from the Perspective of
an Ideal Human/Teacher/Student Training More Citizen, Criticism,
Ethics, and Creative**

Anapaula de Almeida*

* Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia - GO, 74690-900,
e-mail: apaanapaula@gmail.com

Eliane Marquez da Fonseca Fernandes**

** Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia - GO, 74690-900, e-mail:
eliane@ufg.br

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a Base Nacional Comum Curricular, a fim de apresentar uma compreensão que se apropria do documento pela perspectiva de um ideal de formação humana/docente/discente mais cidadã, crítica, ética e criativa, ainda que organizada na lógica das competências. O estudo busca esteio na noção bakhtiniana de gêneros do discurso e de esferas ou campos da atividade humana e considera também as discussões sobre letramentos, novos letramentos e multiletramentos realizadas pelo Grupo de Nova Londres (2021), por Rojo (2009, 2012, 2016, 2017) e por Street (2006). Esta pesquisa se situa no campo da Linguística Aplicada e a metodologia utilizada é a pesquisa documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) com abordagem qualitativa (ALVES, 1991). A análise desvela e aponta um caminho possível para a apropriação da BNCC pelo ideal de formação que buscamos fazer emergir. Ademais, a investigação e interpretação do documento possibilitam apontar também as implicações dessa apropriação para a formação inicial do professor e para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Formação Docente/Discente. Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa.

Abstract: This article aims to analyze the Common National Curriculum Base, to present an understanding that appropriates the document from the perspective of an ideal of human/professor/student formation that is more citizen, critical, ethical, and creative, even if organized in the logic of competences. The study seeks to support the Bakhtinian notion of discourse genres and spheres or fields of human activity and also considers the discussions on literacies, new literacies and multiliteracies carried out by the New London Group (2021), by Rojo (2009, 2012, 2016, 2017) and by Street (2006). This research is located in the field of Applied Linguistics and the methodology used is documentary research (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) with a qualitative approach (ALVES, 1991). The analysis reveals and points out a possible path for the appropriation of BNCC by the ideal of formation that we seek to make emerge. Furthermore, the investigation and interpretation of the document also make it possible to point out the implications of this appropriation for the initial training of teachers and the teaching-learning of Portuguese Language in Basic Education.

Keywords: Common National Curriculum Base. Teacher/Student Training. Portuguese Language Teaching and Learning.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como um documento de caráter normativo que orienta a elaboração dos currículos da Educação Básica e das licenciaturas no Ensino Superior, bem como influencia a formação continuada de educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais. A BNCC define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Para tanto, o documento traz uma proposta de formação pautada em competências e habilidades. No cenário educacional brasileiro, a proposta de formação por competências está presente nos documentos curriculares oficiais e nos sistemas nacionais de avaliação desde o final da década de 1990. A proposta de formação por competências já estava posta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica ou na Provinha Brasil, por exemplo.

Pesquisas tanto da área da Educação quanto da área da Linguística Aplicada têm discutido o prevalectimento da proposta de ensino/formação por competências na BNCC. No campo da Educação, Albino e Silva (2019) analisam o viés pragmatista e reducionista da proposta de formação por competências na BNCC e questionam, sem apresentar caminhos: “como pensar a lógica das competências a partir de um ideal de formação humana mais cidadã e menos mercadológica?” (ALBINO E SILVA, 2019, p. 141). Nessa esteira, Lima e Sena (2020) defendem que o conceito de competência está intrinsecamente relacionado com os princípios e propósitos do capitalismo global e com a crise do mundo do trabalho e do capital. Corrobora esse entendimento Macedo (2002), ao asseverar que as propostas curriculares centradas na noção de competências frequentemente estão associadas à organização dos sistemas de avaliação e têm por referência o mercado de trabalho.

No campo da Linguística Aplicada, Barbosa e Rojo (2019) esclarecem que no Brasil ocorreu um processo inverso no qual se definiram, primeiro, os descritores e as matrizes de avaliação e, depois, o currículo. Contudo, com uma perspectiva mais positiva

e confiante, as autoras elucidam que a publicação da BNCC prevê a possibilidade de subversão desse processo, “mas isso só ocorrerá efetivamente se a apropriação do documento levar em conta os eixos estruturantes das habilidades — as práticas de linguagem contextualizadas pelos campos de atuação” (BARBOSA; ROJO, 2019, p. 275).

Diante dessas discussões, questionamos: é possível uma apropriação da BNCC pela perspectiva de um ideal de formação humana/docente/discente mais cidadã, crítica, ética e criativa? Compartilhamos do entendimento de Albino e Silva (2019), quando elucidam que nenhum documento curricular possui pureza epistemológica ou está ausente de processos de lutas e múltiplas colagens, portanto é interdiscursivo e intertextual, traz marcas ideológicas, tensões e diferenças. Além disso, partimos da perspectiva teórico-metodológica de que toda atividade humana se entretetece de discursos (ROJO, 2014), que não são neutros, pois ecoam diversas vozes, carregadas de valores e posicionamentos. Nesse viés, o processo de elaboração, recepção e circulação dos documentos curriculares incitam interesses — muitas vezes antagônicos — e impelem disputas em torno dos conceitos, princípios e objetivos da formação humana.

Assim, interessa-nos analisar a BNCC, com o fito de apresentar uma compreensão que se apropria do documento por uma perspectiva de formação humana/docente/discente mais cidadã, crítica, ética e criativa, ainda que organizada na lógica das competências. A investigação e interpretação do documento possibilitam apontar também as implicações dessa apropriação para o ensino-aprendizagem de língua materna na Educação Básica e para a formação inicial do professor de Língua Portuguesa (LP). Dessa forma, buscamos lançar luz sobre os enunciados materializados no documento, para que os discursos que buscam subverter os princípios e propósitos do capitalismo global, a lógica do neoliberalismo e o viés pragmatista e reducionista da relação estreita entre currículo, avaliação e formação mercadológica possam emergir do texto.

Para tanto, partimos da discussão empreendida por Barbosa e Rojo (2019), buscamos esteio na concepção dialógica da linguagem e do sujeito e na noção de gêneros do discurso e de esferas ou campos de atividade humana propostas por Bakhtin (2016). Ademais, consideramos as discussões sobre letramentos, novos letramentos e multiletramentos realizados pelo Grupo de Nova Londres (2021), por Rojo (2009, 2012, 2016, 2017) e por Street (2006).

Fazemos um recorte na BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM) e nos dedicamos à investigação e à interpretação da parte introdutória da Área de Linguagens e suas

Tecnologias, mais especificamente do componente LP, e, sempre que necessário, recorreremos também à BNCC do Ensino Fundamental (BNCC-EF). Logo, esta pesquisa se situa no campo da Linguística Aplicada e a metodologia mais adequada para este estudo, de cunho descritivo-interpretativo, é a pesquisa documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) com abordagem qualitativa (ALVES, 1991).

Entendemos que os documentos curriculares materializam o movimento de tensão (diálogo) travado entre os discursos produzidos pelos sujeitos históricos inseridos em diversos campos — político, científico, acadêmico e escolar. Diante do atual cenário político-educacional, como pesquisadores da linguagem, vemos que esses documentos necessitam ser mais bem descritos, analisados e interpretados. É imprescindível discutir as concepções teóricas, metodológicas e pedagógicas (que chamamos aqui de conceitos-chave) veiculadas pela BNCC, a fim de que possamos refletir sobre as implicações para o ensino-aprendizagem de LP na Educação Básica e para a formação docente no Ensino Superior. Para isso, apresentamos um breve detalhamento dos conceitos-chave mobilizados pela BNCC; posteriormente, empreendemos a análise do recorte que fizemos do documento; e, por fim, tecemos nossas considerações finais.

UM BREVE DETALHAMENTO DE CONCEITOS-CHAVE

Barbosa e Rojo (2019) esclarecem que, para subverter a perspectiva de ensino-aprendizagem que tem como foco as matrizes de avaliações de sistema “suas concepções, seus usos e a forma como atravessam o cotidiano escolar e se sobrepõem ao currículo (documento e, sobretudo, ao currículo em ação)” (BARBOSA; ROJO, 2019, p. 275), as habilidades prescritas na BNCC devem ser compreendidas a partir da articulação entre as esferas de atividades (campos de atuação social), as práticas sociais e os gêneros do discurso mobilizados por cada campo.

Concordamos e nos alinhamos com essa proposta de apropriação discutida pelas autoras; contudo, entendemos que apenas essa dinâmica não basta para subverter uma lógica de formação por competências que tem como foco as matrizes de avaliações de sistema. Defendemos que uma subversão dessa lógica implica também uma compreensão da estrutura organizacional do documento, essencialmente das categorias que organizam o componente LP, e das concepções teórico-pedagógicas mobilizadas na BNCC.

Dito de outra forma, sustentamos que a compreensão da natureza, dos princípios, dos propósitos de cada uma das quatro categorias — habilidades, práticas de linguagem, competências e campos de atuação social — e dos conceitos-chave — essencialmente, letramentos, novos letramentos, multiletramentos e campos/esferas da atividade humana — veiculados no documento é primordial para a apreensão da BNCC por uma perspectiva de formação mais cidadã, crítica, ética e criativa. Caso contrário, corre-se o risco de leituras apressadas e compreensões equivocadas que acabam gerando apropriações pragmatistas e reducionistas das aprendizagens e do processo de ensino de LP.

A seção que introduz e apresenta a Área de Linguagens e suas Tecnologias, essencialmente o componente LP no Ensino Médio (EM), traz informações importantes que contextualizam as competências específicas e as habilidades que o leitor encontrará logo à frente. Além disso, nessa parte do documento estão presentes os conceitos-chave. Ler e examinar essa contextualização, bem como considerar as perspectivas teórico-metodológicas mobilizadas podem contribuir para que a BNCC não seja compreendida (como tem sido) apenas como um conjunto de competências e habilidades prescritas para promover uma educação que se reduz ao atendimento das demandas do capitalismo global, do neoliberalismo, das matrizes de avaliação e do mercado de trabalho. Dessa forma, passamos a apresentar um breve detalhamento desses conceitos-chave para, posteriormente, verificar como atravessam o texto da BNCC.

LETRAMENTO

No Brasil, segundo Biondo (2012), o termo letramento passou a ser utilizado no campo da Educação e da Linguística a partir de 1980 para, inicialmente, distinguir os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização. Conforme esclarece a autora, a alfabetização se dedica ao estudo das técnicas relacionadas às habilidades da escrita, ao passo que o letramento investiga o desenvolvimento social da escrita como um todo, pois envolve as práticas sociais e os impactos que a escrita exerce na sociedade. A autora ressalta que alfabetização e letramento não podem ser vistos como conceitos opostos, pois são interdependentes e podem ser desenvolvidos, na escola, mutuamente.

A multiplicidade e complexidade de modos de representação dos usos e significados de ler e escrever em diferentes sociedades e épocas levaram Street (2006) a

afirmar que é enganoso pensar um único tipo de letramento, pois estamos diante de práticas de letramento. Apoiado numa perspectiva sociológica e sociocultural, Street (2006) propõe que os Novos Estudos do Letramento direcionem seu olhar para as práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos diversos. Para o autor, as práticas de letramento estão situadas no contexto das estruturas de poder da sociedade, da ideologia e da identidade cultural. Corrobora esse entendimento Rojo (2009), quando elucida que o termo letramento engloba usos e práticas de linguagem “que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos [...], numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 98). Verificamos, portanto, um deslocamento da concepção de letramento que passou a ser compreendido de forma mais ampla e plural no decorrer do século XX.

NOVOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

No contexto contemporâneo, as novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a multiplicidade cultural e a multiplicidade de linguagens presentes no mundo globalizado têm introduzido um novo estado ou uma nova condição de práticas de leitura e de escrita. Dessa maneira, segundo Rojo (2019), as formas de comunicação, interação e letramentos colocam para a educação hoje como desafios não apenas os letramentos convencionais (letramentos da letra e do impresso), mas os novos letramentos e os multiletramentos.

Com relação aos novos letramentos, Rojo (2017) esclarece que eles não apenas incluem as novas tecnologias, mas acima de tudo colocam em cenas as novas condutas (o novo *ethos*) e uma nova mentalidade — denominada de Mentalidade 2.0, em analogia à Web 2.0. Para Rojo (2016), os novos letramentos alteram profundamente certos valores e condutas do letramento convencional, pois hoje o mundo do trabalho, da cultura, da vida pessoal funciona com uma nova mentalidade e uma nova maneira de produção, circulação e recepção de textos e gêneros do discurso. Conforme elucida Rojo (2017), os textos contemporâneos maximizam relações, diálogos, redes, dispersões, que buscam uma cultura da livre informação e instauram uma cultura da reelaboração (remix) e hibridização de textos e vozes. Dessa forma, segundo a autora, os novos letramentos trouxeram mudança de postura que implicam uma nova ética e uma nova estética.

Como nos esclarece Rojo (2016), a nova ética abre mão da propriedade, isto é, de direitos autorais e baseia-se nos letramentos críticos, nas práticas de recepção, produção ou *design*. De acordo com a autora, as novas estéticas estão relacionadas aos critérios de gosto, de apreciação e de valor estético que cada um tem ao compor a sua “coleção” que certamente será diferente da do outro. Concordamos com Rojo (2012), quando afirma que cabe à escola discutir “criticamente as ‘éticas’ ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática” e discutir criticamente as “diferentes ‘estéticas’, construir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais” (ROJO, 2012, p. 28).

No que diz respeito ao termo “multiletramentos”, trata-se de uma concepção pedagógica proposta pelo Grupo de Nova Londres no manifesto programático *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais*. De acordo com Rojo (2012), no manifesto o grupo propõe que a escola tome a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea e inclua nos currículos a grande variedade de culturas já presentes em sala de aula. Rojo (2017) explica que o prefixo multi, modificador do conceito de letramentos, remete concomitantemente a duas multiplicidades presentes hoje nas práticas de letramento: a multiplicidade de linguagens ou semioses usadas nos gêneros contemporâneos e a multiplicidade de culturas ou a diversidade cultural.

Por isso, Rojo (2017) acrescenta que os novos letramentos e os multiletramentos demandam uma reflexão acerca da relação ensino, currículo e tecnologias e requerem um ensino-aprendizagem que enseje projetos de trabalho interativos, colaborativos e quase sempre transdisciplinares, “exige, pois, uma outra pedagogia” (ROJO, 2017, p. 205). Essa pedagogia, esclarece a autora, seria a pedagogia dos multiletramentos concebida pelo Grupo de Nova Londres, também denominada de pedagogia por *design*. Nela, a proposta é que os alunos se apropriem de *designs* disponíveis (digitais ou não) para criar novos *designs* transformadores (*redesign*). Dessa forma, segundo Rojo (2017), os alunos precisam ter conhecimentos práticos e competências técnicas para operarem, como um usuário funcional, todas as linguagens, todos os textos, todos os gêneros e todas as ferramentas que a cultura digital oferece. Contudo, somente isso não basta, pois “é preciso também ser um leitor, um analista crítico desses *designs* disponíveis (textos, infográficos, vídeos de diversos tipos, esquemas, imagens estáticas, games etc.)” (ROJO, 2017, p. 205). Por isso,

uma pedagogia dos multiletramentos não se esgota nos *designs* disponíveis: ela busca conhecê-los e analisá-los criticamente para, a partir deles, chegar ao *redesign*, isto é, uma produção que se apropria do disponível conhecido para criar sentidos transformados e transformadores (ROJO, 2017, p. 205).

Ressaltamos que o conceito de *design* nessa proposta de pedagogia relaciona-se ao fato de que “somos herdeiros de padrões e convenções de significados, ao mesmo tempo em que somos *designers* ativos de significado” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021, p. 107). Nesse sentido, segundo o Grupo de Nova Londres (2021), tal abordagem pedagógica considera professores e alunos como participantes ativos na mudança social, visto que podem ser criadores de futuros sociais — futuros no local de trabalho, futuros públicos e futuros comunitários. Cabe ainda enfatizar que a pedagogia dos multiletramentos não desconsidera o letramento da letra e do impresso, mas, ao contrário, busca complementá-la, pois “as linguagens necessárias para a construção de sentido estão mudando radicalmente em três esferas de nossa existência: nossa vida profissional, nossa vida pública (cidadania) e nossa vida privada (mundo da vida)” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021).

Diante do exposto, podemos perceber que os novos letramentos e os multiletramentos propõem uma formação humana pautada na cidadania, na criticidade, na criatividade, na ética, na autonomia e no protagonismo docente e discente, bem como na colaboração entre os verdadeiros atores do processo ensino-aprendizagem (professor e aluno). Ademais, consideram as diversidades culturais e de linguagens, o ambiente (local e global) de mudança social que alunos e professores enfrentam e a variedade crescente de formas de texto e práticas de linguagem associadas às TDIC.

CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

Finalizamos este breve detalhamento de conceitos-chave mobilizados na BNCC com o conceito de campos de atuação social propostos para contextualizar as habilidades, as práticas de linguagem e os gêneros. Barbosa e Rojo (2019) associam os campos de atuação social prescritos na BNCC à formulação do verbete Esferas ou campos de atividade humana, cunhado por Rojo (2014) no Glossário do CEALE:

As esferas ou campos de atividade humana ou de circulação dos discursos [...] são a instância organizadora da produção, circulação, recepção dos textos/enunciados em gêneros de discurso específicos em

nossa sociedade. Os gêneros discursivos integram as práticas sociais e são por elas gerados e formatados. [...] Assim sendo, os gêneros de discurso servem ao funcionamento das suas esferas de origem, com suas éticas específicas: íntima, cotidiana, dos negócios, jornalística, publicitária, jurídica, política, sindical, do trabalho, artística, literária, do entretenimento, científica, acadêmica, escolar e assim por diante (ROJO, 2014, p. 108-109).

Remetemos os campos de atuação social prescritos na BNCC também à noção bakhtiniana de campos da atividade humana/de comunicação, que, por sua vez, buscam recobrir as condições de produção do discurso, ou seja, o contexto mais imediato ou o mais amplo no qual os sujeitos em interação estão em uma situação concreta de comunicação discursiva, ocupando posições sociais e axiológicas. Segundo Bakhtin (2016), o caráter e as formas de uso da linguagem são tão multiformes quanto os campos de atividade humana. Todos os enunciados que produzimos “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da língua [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Para o autor russo, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado que produzimos e são determinados pela especificidade da comunicação. Nesse sentido, cada campo elabora “seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Dessa forma, os gêneros decorrem da situação, da posição social e das relações pessoais estabelecidas entre os participantes da comunicação, da intenção discursiva do falante e do seu posicionamento valorativo diante do objeto e da realidade que buscam representar.

Observamos, portanto, a importância de se considerar os campos de atividade humana/campos de atuação social no estudo dos gêneros, pois as condições de produção, recepção e circulação dos enunciados (Quem diz? O que diz? Para quem diz? Com que objetivo? Qual a relação social entre os interlocutores? Qual o posicionamento axiológico daquele que diz? Qual a projeção que aquele que diz faz do posicionamento axiológico daquele para quem se diz?) permeiam as práticas sociais e o uso que fazemos da língua/linguagem na interação com nosso interlocutor (na leitura, escuta, produção de textos orais, escritos e multissemióticos). Guarnecidas deste breve detalhamento dos conceitos-chave, passamos à análise da BNCC, com o intuito de apontar um caminho possível de apropriação do documento pela perspectiva de uma formação humana/docente/discente mais cidadã, crítica, ética e criativa.

UMA PROPOSTA DE LEITURA E APREENSÃO DO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA

A Área de linguagens e suas Tecnologias é constituída por quatro componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para orientar uma abordagem integrada de todas as linguagens e de suas práticas, a BNCC traz um total de sete competências específicas para essa Área, três delas estão voltadas para Línguas, Artes e Educação Física (competências 4, 5 e 6, respectivamente), as demais (1, 2, 3 e 7) contemplam aprendizagens que atravessam todos os quatro componentes.

No que diz respeito mais especificamente ao componente LP, as aprendizagens estão organizadas em quatro categorias articuladas entre si: competências específicas, habilidades, práticas de linguagem e campos de atuação social. A BNCC-EF enfatiza em vários momentos que as habilidades não devem ser desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas devem ser tomadas por meio de situações efetivas de leitura, escuta, produção e análise linguística/semiótica de textos (orais, escritos e multissemióticos) pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana. Essa orientação ressalta a relação intrínseca que a organização e a estrutura do documento promovem entre as quatro categorias. Logo, é imprescindível que o professor, tanto na formação docente quanto na Educação Básica, seja na elaboração dos currículos seja nas propostas pedagógicas em sala de aula, atente-se, ao se apropriar do documento, para essa articulação entre as categorias e para essa natureza orgânica do texto da BNCC.

Como mencionado, entendemos que a compreensão dos princípios e propósitos de cada uma dessas quatro categorias é imprescindível para uma apreensão significativa do documento. Por isso, passamos à investigação e à interpretação de cada uma dessas categorias estruturadoras. Sustentamos que, para compreendê-las, é necessário também que o leitor considere os conceitos-chave, pois eles evidenciam fundamentações teórico-pedagógicas a partir das quais essas categorias devem ser enfocadas.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

A BNCC traz um total de 54 habilidades distribuídas em cinco campos de atuação social — campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo

jornalístico midiático, campo da atuação na vida pública e campo artístico. Cada uma das habilidades relaciona-se a uma ou mais competências específicas prescritas para a Área, a depender da afinidade entre elas. Verificamos aqui que as competências específicas são as grandes responsáveis pela interdisciplinaridade, visto que essa forma de organização prevê que o componente LP não perca o seu vínculo com os demais componentes da Área ao longo do desenvolvimento de quaisquer das 54 habilidades, independente do(s) campo(s) de atuação e da(s) prática(s) que estejam sendo trabalhados.

No nosso breve detalhamento de conceitos-chave, apontamos que a interdisciplinaridade é um dos princípios dos novos letramentos e dos multiletramentos — conceitos efetivamente presentes na BNCC. Rojo (2017) ressalta que atualmente não lidamos mais com uma única linguagem ou com um único sistema de signos ou semiose (a linguagem verbal oral ou escrita), mas com uma multiplicidade (imagem estática, imagem em movimento, sons) que multiplica a construção de sentidos complexos. Dessa forma, Rojo (2017) explica que o trabalho com esses novos textos e esses novos letramentos se torna necessariamente interdisciplinar. Por isso, segundo a autora, agora não basta mais apenas o conhecimento da linguagem verbal, faz-se necessário levar em conta conceitos e fundamentos das artes (plásticas, da imagem, musical, da performance corporal), pois é preciso considerar o funcionamento de outros sistemas de signos e seus procedimentos de leitura/produção em ambientes impressos, analógicos e digitais.

Notamos, portanto, que a interdisciplinaridade e a multiplicidade de linguagens estão pressupostas na própria organização da BNCC quando combina quatro componentes (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa) e prevê que a Área de Linguagens e suas Tecnologias promova a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens que lhes são próprias — artísticas, corporais e verbais. Essa estrutura textual solicita que o leitor esteja constantemente retomando, relendo e reanalisando passagens anteriores do texto para que possa estabelecer relações entre as habilidades preconizadas especificamente para o componente LP e as competências específicas estabelecidas para a Área de Linguagens e suas Tecnologias.

HABILIDADES

As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com a seguinte estrutura: verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade + complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade + modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada.

Sustentamos que, quando tomadas fora do contexto dos campos de atuação, das competências específicas e das passagens que discorrem sobre as práticas de linguagem, o componente e a Área, as habilidades podem ser compreendidas superficialmente. Ou seja, se consideradas isoladamente, configuram-se como objetivos e metas destituídos de um aparato teórico-pedagógico. Assim sendo, pressupomos que, nas leituras que não apreendem o documento como um todo e não observam as relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, diversas abordagens pedagógicas podem ser aplicadas para a compreensão dessas habilidades, a depender da perspectiva teórico-filosófica do leitor. Por isso, ressaltamos que é impreterível considerar a mobilização que a BNCC faz de conceitos-chave, pois eles não deixam de apontar a perspectiva a partir da qual essas habilidades devem ser abordadas na construção do currículo, na elaboração de atividades pedagógicas e na prática em sala de aula. Isso implica que esses saberes teóricos-pedagógicos sejam abordados profundamente nos cursos de formação inicial e continuada.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM

A BNCC mantém as práticas como objeto e forma de trabalho escolar com a linguagem, o que já estava proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo Geraldi (2015), as práticas são "o caminho mais efetivo para aprender a mobilizar recursos expressivos na produção de compreensões de textos, na elaboração de textos e na própria reflexão sobre esses fazeres" (GERALDI, 2015, p. 385). As práticas de linguagem propostas para o EM são: leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos e multissemióticos) e análise linguística/semiótica. A BNCC prevê a realização de todas elas em todos os campos de atuação e ainda esclarece que as habilidades passam a ser apresentadas no EM de um modo mais próximo ao requerido pelas práticas sociais de

linguagem, muitas vezes misturando, ao mesmo tempo diversas práticas, como escuta, tomada de nota, leitura e fala. Além disso, a BNCC-EF salienta que as práticas se interpenetram e se retroalimentam, como na nossa vida real e concreta, coadunando a concepção de Geraldi (1997, 2011) de práticas de linguagem.

A apreensão do que compreende e integra cada uma das práticas propicia uma mobilização mais rica das habilidades propostas nos campos. Dessa forma, acreditamos que a compreensão das práticas a partir da concepção proposta por Geraldi (1997, 2011), em *O texto na sala de aula* e em *Portos de Passagem*, pode contribuir muito para que o professor mobilize, agencie e desenvolva em sala de aula as habilidades prescritas para os campos de forma mais significativa para os alunos. Além disso, as práticas de linguagem fundamentadas na concepção discutida por Geraldi (1997, 2011) promovem o ensino-aprendizagem de LP voltado para uma concepção dialógica de linguagem e de sujeito que se constitui e é constituído na interação com o outro por meio do uso que faz da língua e do processo de reflexão que faz sobre esse uso nas diversas atividades linguísticas que realiza e das quais participa.

Tomamos como exemplo umas das primeiras habilidades que aparecem no componente LP do EM: “(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades” (BRASIL, 2018, p. 506). Podemos verificar que o objetivo principal dessa habilidade prescreve a reflexão do uso de recursos linguísticos, textuais, expressivos, discursivos e estilísticos, conciliando-se com a proposta de Geraldi (1997, 2011) para a prática de análise linguística. Destacamos que essa habilidade pode ser desenvolvida em mais de uma prática, ou seja, durante a leitura ou a escuta de um texto e a produção de textos escritos, orais ou multissemióticos, o que vai ao encontro da articulação entre as práticas de linguagem, como explica Geraldi (1997, 2011). Ressaltamos, ainda, que essa habilidade pode ser trabalhada em todos os campos de atuação social e deve levar em conta a competência específica 1, contemplando, assim, o diálogo entre os componentes da Área.

Encontramos informações acerca do que compreende e integra cada prática de linguagem somente na BNCC-EF. Lá vamos encontrar também as dimensões inter-relacionadas à atividade uso e reflexão a partir das quais as práticas devem ser tratadas, alinhando-se à concepção teórica-metodológica apresentada por Geraldi (1997, 2011), quando esclarece o processo de ensino fundamentado no uso-reflexão-uso. Logo, essa

organização e apresentação das aprendizagens e da metodologia prevê um leitor que percorra todas as páginas, ou seja, considere tanto a parte dedicada ao Ensino Fundamental quanto a parte dedicada ao EM, pois uma acaba por complementar a outra.

Destacamos, por exemplo, uma passagem da BNCC-EF que traz uma noção da prática de leitura. O documento esclarece que Leitura é tomada num sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também às imagens estáticas ou em movimento e ao som, que acompanham e cossignificam em muitos gêneros digitais. Observamos aqui um deslocamento do conceito da prática de leitura que passa a ser abordado para além do letramento da letra e do impresso, visto que os gêneros contemporâneos, muitas vezes em decorrência das TDIC, organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, requerendo novos letramentos e multiletramentos.

CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

Com relação aos campos de atuação social, a BNCC-EM esclarece que considerá-los na organização do componente LP “vai além de possibilitar aos estudantes vivências situadas das práticas de linguagens”, pois “envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, o que permite romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular” (BRASIL, 2018, p. 489). A BNCC-EF traz informações que ajudam a complementar a noção dessa categoria estruturadora, quando explica que organizar as práticas sociais por campos de atuação “aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social, e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 84). A BNCC-EF explica também que os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos próprios a cada um deles.

Dessa forma, notamos que a proposta da BNCC prevê que o ensino-aprendizagem das práticas de linguagem já utilizadas no dia a dia do estudante parta de situações equivalentes às que ele enfrenta ou enfrentará na vida real, no âmbito da sua vida pessoal, social, profissional, escolar, cultural, política. Por sua vez, os gêneros — gerados, determinados e configurados a partir dessas situações comunicativas — concretizam-se por meio das práticas de linguagem. Para tanto, a BNCC prescreve habilidades que promovem vivências situadas das práticas de linguagens e da produção, circulação e

recepção de gêneros próprios de cada campo e busca considerar, ainda, os interesses dos jovens.

Nessa direção, verificamos que os campos funcionam como um elemento estruturador do ensino-aprendizagem para o qual convergem todas as demais categorias. Essa forma de organização proposta pela BNCC concebe a articulação entre os campos de atuação social, as atividades humanas (habilidades), as práticas de linguagem e os gêneros do discurso, coadunando a definição de esferas/campos cunhada por Rojo (2014) e a noção bakhtiniana de esferas/campos de comunicação.

Assim, compreendemos que um estudo mais significativo dos gêneros discursivos — que vá além do tripé: estrutura composicional, tema e estilo — requer que as diversas esferas/campos de atividade humana/campos de atuação social que organizam a produção, circulação e recepção dos gêneros (situações nas quais as práticas de linguagem ocorrem), bem como os contextos mais imediatos e os mais amplos de interação entre os sujeitos discursivos, ocupantes de posições sociais e axiológicas, sejam considerados e examinados. Verificamos, portanto, um deslocamento efetuado pela BNCC no que diz respeito ao ensino-aprendizagem dos gêneros do discurso e um posicionamento responsivo do documento em relação ao ensino-aprendizagem que considera apenas o aspecto estrutural e formal dos gêneros.

Não está no escopo deste trabalho investigar e analisar cada um dos campos. Vamos nos deter apenas à abordagem que a BNCC-EM dá ao trabalho no âmbito dos campos de atuação social. Nosso enfoque justifica-se devido a muitos estudos que discutem a formação por competências na BNCC questionarem a proposta de formação para o mundo do trabalho. Ressaltamos que documentos curriculares anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, já abrangiam a questão da formação para o mercado de trabalho; portanto, essa não é uma proposta recente e particular da BNCC.

A BNCC-EM explica que se pauta em dois conceitos de trabalho. O primeiro entendido como “ato humano de transformar a natureza — ideia na qual se considera que os humanos produzem sua realidade, apropriando-se dela e a transformando”; e o segundo, “como forma de re(produção) da vida material” (BRASIL, 2018, p. 505). A BNCC explicita que esses dois conceitos estão fundamentados na pedagogia dos letramentos, dos novos letramentos e dos multiletramentos, pois essas práticas de letramentos “supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política” (BRASIL, 2018, p. 506).

Segundo a BNCC o sentido dado ao primeiro conceito, considera a dimensão ética, estética e política — princípios que fundamentam os letramentos, os novos letramentos e os multiletramentos que se afastam de uma abordagem neutra, técnica, única, autônoma e funcional das práticas de letramento (STREET, 2006). Percebemos nesse sentido, atribuído pela BNCC, uma estreita relação com a proposta da pedagogia dos multiletramentos ou pedagogia por *design*, que, como já demonstramos, consideram professores e alunos como *designers* de futuros (futuros no local de trabalho, futuros públicos e futuros comunitários), como sujeitos que se apropriam dos *designs* disponíveis para transformá-los.

O sentido dado ao segundo conceito, conforme a BNCC, mantém-se na mesma perspectiva que o primeiro acrescentando o repertório das práticas e culturas. Se associarmos os dois sentidos, podemos notar subjacente aqui o conceito de letramento ideológico proposto por Street (2006). O autor chama de modelo ideológico de letramento aquele que reconhece uma multiplicidade de letramentos; aquele no qual o significado e os usos das práticas estão relacionados com contextos culturais específicos; e aquele no qual as práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia, portanto, não são neutras.

Recorremos também ao Manifesto Programático do Grupo de Nova Londres (2021) para ajudar a clarear a percepção que a BNCC traz acerca da vida profissional, visto que o documento curricular explicita pautar-se nos multiletramentos para tratar o tema trabalho. O Manifesto Programático assevera que as formas contemporâneas de pensar e agir são veiculadas por novos e emergentes discursos do capitalismo. Segundo o Manifesto, esses novos discursos, quando tratam do trabalho, “podem ser interpretados de duas maneiras muito diferentes — como a abertura de novas possibilidades educacionais e sociais, ou como novos sistemas de controle ou de exploração mental” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021, p. 110). Por isso, o papel dos professores “não é simplesmente ser tecnocratas. [...] não é produzir trabalhadores dóceis. Os alunos precisam desenvolver a capacidade de falar abertamente, de negociar e de se envolver criticamente com as condições de suas vidas profissionais” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021, p. 111).

Dessa forma, observamos que o tema trabalho ou vida profissional é permeado por uma perspectiva crítica na pedagogia dos multiletramentos. Fica claro em todo manifesto a proposta de trazer para os estudantes novas possibilidades educacionais de desenvolver habilidades para o acesso a novas formas de trabalho por meio do

aprendizado das novas linguagens presentes e requeridas no mundo do trabalho. Portanto, a formação para o trabalho faz parte da BNCC, porque é importante, pois faz/fará parte do mundo da vida do estudante; entretanto, podemos enfatizar que a formação proposta no documento não se restringe somente a uma formação mercadológica. Dessa forma, cabe ao leitor verificar a partir de que perspectiva teórico-filosófica se apropria do documento curricular, pois a perspectiva adotada ajuda a definir a maneira pela qual o tema trabalho será compreendido: “como a abertura de novas possibilidades educacionais e sociais, ou como novos sistemas de controle ou de exploração mental” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021, p. 110).

O fato de a BNCC-EM prever o tratamento do tema da formação para o trabalho pela perspectiva dos letramentos, dos multiletramentos e dos novos letramentos implica que o professor tenha inteireza da proposta filosófica-teórica-pedagógica que esses conceitos mobilizam; do contrário, o documento continuará sendo visto apenas como um conjunto de competências e habilidades prescritas para serem cumpridas mecanicamente e, o mais grave, continuará sendo abordado destituído de seu aparato organizacional e das concepções teórico-pedagógicas que o permeiam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação efetiva da BNCC articula-se intrinsecamente à formação inicial e continuada de educadores, pois a elaboração dos currículos na Educação Básica e no Ensino Superior deve estar em consonância com as aprendizagens essenciais prescritas no documento. Nesse sentido, a BNCC tem como principais destinatários os professores formadores dos cursos de licenciatura e dos cursos de formação continuada, os estudantes em formação e os professores da Educação Básica. Logo, a BNCC contribui para determinar os saberes a serem contemplados nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras e ajuda a delinear as concepções de formação inicial docente adotadas pelas instituições de Ensino Superior. Diante disso, supomos que a perspectiva pela qual o documento é apreendido ajuda a configurar a concepção de sociedade, educação, linguagem e ensino-aprendizagem de língua materna.

Estamos conscientes de que a BNCC traz em alguns momentos perspectivas teórico- metodológicas contraditórias, deixa de abordar saberes que são considerados importantes para um propósito máximo de formação humana e em alguns momentos

acerta em outros comete equívocos, o que se justifica se compreendermos que todo documento curricular é “texto, discurso, documento” (SILVA, 2010, p. 150) produzido por sujeitos com diferentes posicionamentos ideológicos, inseridos em diversos campos — político, econômico, acadêmico, escolar —; é território incapaz de abarcar tudo, porque é “relação de poder” (SILVA, 2010, p. 150); é território “onde as tensões se particularizam e radicalizam” (ARROYO, 2012, p. 13); e, sendo território de forças contraditórias em disputa, torna-se território de “conversas complicadas” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1.517).

Partindo dessa consciência, a compreensão da BNCC proposta aqui busca trazer uma ressignificação do documento e apresentar aos verdadeiros atores do processo de ensino-aprendizagem uma apropriação pela perspectiva de uma formação humana/docente/discente mais cidadã, crítica, ética e criativa, ainda que pautada na lógica das competências. Salientamos que o que trouxemos é somente uma interpretação possível da BNCC, outras reflexões poderão ser realizadas em contextos diferentes.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. da S. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/0>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 55-61, maio, 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1042>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- ARROYO, M. G. Por novas fronteiras de reconhecimento - A modo de apresentação. In: ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 9-19.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, J. P.; ROJO, R. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. In: NASCIMENTO, E. L., CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (org.). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes, 2019. p. 271-299.
- BIONDO, F. P. As diferentes versões de uma história única: a polêmica a respeito do livro didático por uma vida melhor e os estudos do(s) letramento(s). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 51, n. 1, p. 245-260, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/hHDJt4L4VPZywBZMV7TWgxf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2020.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.
- GERALDI, J. W. O ensino de língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: jan. 2020.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, 2021. p. 101-145. Disponível em: https://unicamp.academia.edu/Departments/Lingu%C3%ADstica_Aplicada/Documents. Acesso em 5 jul. 2021.
- LIMA, A. M.; SENA, I. P.F. de S. A pedagogia das competências na BNCC e proposta da BNC-Formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, A. de M.; SENA, I. P. F. de S. (org.). *Diálogos críticos: reformas educacionais – avanço ou precarização da educação pública?* Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 11-37.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. (org.). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.
- MACEDO, E. Currículo e competência. In: Lopes, A.; Macedo, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 115-143.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In:
- ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.
- ROJO, R. Esferas ou campos de atividade humana – Verbete. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA-VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). *Glossário Ceale*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte, MG: CEALE/FaE, 2014, p. 108-109.
- ROJO, R. Novos letramentos, tecnologias, gêneros de discurso. In: SOUZA, S. e SOBRAL, A. (org.). *Gêneros entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 127-149.

ROJO, R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. *In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D. de; GONÇALVES, A. V. Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 189-2016.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. *E-Curriculum*, São Paulo, SP, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667>. Acesso em: 28 nov. 2021.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução Marcos Bagno. São Paulo, SP, *Filologia linguística do português*, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 2 dez. 2020.

Data de recebimento: 29/11/2021

Data de aprovação: 08/06/2022